

Synergies Pologne

**Coordonné par Małgorzata Pamuła
et Anita Pytlarz**

Diversité des recherches en Langues-Cultures

Revue du GERFLINT

Cracovie 2006

Ce numéro a été publié avec le concours financier
Du Ministère de l'Education Nationale,
De l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
Direction des Relations Internationales et de la Coopération (DRIC)
De la Maison des Sciences de l'Homme Paris
Du Foyer International d'Accueil de Paris
De L'Université Pédagogique de Cracovie

Synergies - Pologne: revue du Programme de Diffusion scientifique francophone mondial en réseau est une publication éditée par le GERFLINT

Imprimé en Pologne en novembre 2006
sous les presses de
Zakład Graficzny COLONEL
Dąbrowskiego 16
30-532 Cracovie

Périodicité : Annuelle

ISSN : 1734-4387

1. Didactique des langues étrangères 2. Culture et communication internationale
3. Relations avec l'ensemble des Sciences humaines 4. Ethique et enseignement des langues-cultures.

Synergies Pologne n °3

Diversité des recherches en Langues-Cultures
Coordonné par Małgorzata Pamuła et Anita Pytlarz

Sommaire

Małgorzata Pamuła, Préface	5
Jacques Cortès, La Francophonie à l'aube des indépendances, Novembre 1962, Le n° 311 de la revue ESPRIT	9
Jolanta Zając, Varier les pratiques de lecture en langue étrangère	25
Katarzyna Karpińska-Szaj, Apprendre à surveiller sa lecture	35
Michel Sagaz, De la créativité à l'autonomie: parcours théorique	43
Andrzej Kaczmarek, Des histoires en action vers les apprenants en action	53
Ewa Kopta, Les faces de l'intégration des enfants immigrants dans le système éducatif français	59
Anita Pytlarz, Rosa Bailly - sa vie et les liens d'amitié tissés avec la Pologne	69
Dagmara Szlagor, Le réel et la recherche d'un double dans <i>La radiographie</i> (1974), <i>Sept femmes d'âge différent</i> (1978) et <i>Les têtes parlantes</i> (1980) de Krzysztof Kieślowski.	85
Dagmara Szlagor, L'individu et l'omniprésence du regard des autorités dans les premiers longs métrages de Krzysztof Kieślowski	107
Gabriella Fekete, Anna Krzyżanowska, Les phrasèmes concernant les parties du corps en français, en hongrois et en polonais	117

131 Fournier Nguyen Phi Nga, Stéréotypie et analyse du discours

151 Katarzyna Ślusarska, Langue de bois: triomphe d'une parole corrompue

165 Przemysław Skinder, Locuteur ou Autrui (Destinataire) - Qui est dominant? De quelques controverses suscitées par Mikhaïl Bakhtine

173 Magdalena Szura, L'identité d'un modèle du blogueur.

183 Agata Kraszewska, La figure maternelle dans *Le Voile noir*, autobiographie d'Anny Duperey

197 Jerzy Brzozowski, Barbara Johnson traduit La lettre de Sollers

209 L'Association des professeurs de français en Pologne PROF-EUROPE

Małgorzata Pamuła
Université Pédagogique de Cracovie

Synergies Pologne est maintenant un lieu d'échange non seulement entre les chercheurs polonais mais aussi, grâce au réseau international du GERFLINT dont les 26 revues réparties dans le monde entier ont une commune volonté d'ouverture à l'interdisciplinarité puisqu'elles acceptent des travaux couvrant l'ensemble des sciences humaines.

Il convient de rappeler à cet égard, que le GERFLINT est un programme conventionnellement rattaché à la *Maison des Sciences de l'Homme* de Paris. Il y a donc place, dans nos publications annuelles, pour des travaux qui, à partir de points de vue différents, peuvent parler de ce même objet général de réflexion qu'est la langue-culture française.

Cette troisième livraison de *Synergies Pologne* s'ouvre par un article du professeur **Jacques Cortès** qui analyse le numéro 311 de la revue *Esprit*, paru en novembre 1962, donc quelques mois à peine après la fin de la guerre d'Algérie. A travers les écrits de quelques grandes plumes de l'époque, Jacques Cortès montre que la langue française, après avoir été l'héritage imposé de la colonisation a commencé par être une arme de combat nationaliste pour devenir progressivement la possession intime de tous ses locuteurs. Relire les pages de cette revue permet de redécouvrir les principaux concepts qui nourrissent la francophonie contemporaine.

Une bonne partie de nos articles sont consacrés à la DLC (Didactologie des langues-cultures) sur des sujets concernant l'enseignement-apprentissage de la langue française. On trouve ainsi deux articles sur la lecture de **Jolanta Zając** («varier les pratiques de lecture en langue étrangère») et **Katarzyna Karpińska-Szaj** («apprendre à surveiller sa lecture») bien centrés sur un besoin d'une grande acuité. Dans un monde contemporain de plus en plus complexe et exigeant, il est indispensable, en effet, d'accéder à l'information, donc de développer une véritable et solide compétence de lecture impliquant des approches didactiques diversifiées, flexibles, créatives et bien adaptées à un environnement en constante mutation.

Dans l'article qui suit, **Michel Sagaz** développe «une réflexion approfondie sur les processus de créativité», soulignant notamment qu'il faut enseigner non pas «quelque chose» mais «à faire quelque chose» de façon autonome et imaginative.

Préoccupation analogue pour **Andrzej Kaczmarek** qui dans «Des histoires en action vers les apprenants en action» montre l'importance de l'activité de l'apprenant dans tout processus d'apprentissage. S'inspirant des nouvelles tendances

en didactique des langues notamment l'AIM (Accelerative Integrated method), il nous entraîne de l'approche narrative à l'approche actionnelle et montre la nécessité de former des apprenants autonomes.

Dans l'article suivant d'**Ewa Kopta**, «les faces de l'intégration des enfants immigrants dans le système éducatif français», l'auteur rend compte des enseignements d'un stage effectué en région parisienne dans le cadre du programme Socrates-Erasmus, et des résultats d'une recherche de maîtrise à l'Université Pédagogique de Cracovie. Texte précieux pour découvrir tout à la fois le système d'accueil des élèves primo-arrivants à l'école française et pour analyser concrètement des problèmes concernant l'enseignement du français langue étrangère ou seconde.

Deux articles sont ensuite consacrés à deux personnalités: Krzysztof Kieślowski et Rosa Bailly, qui ont activement construit l'amitié franco-polonaise.

Anita Pytlarz présente Rosa-Dufour-Bailly, journaliste et poétesse ayant beaucoup travaillé à faire connaître la culture polonaise en France. Fondatrice de l'Association *les Amis de la Pologne* devenue le symbole vivant de l'amitié entre les deux nations, Rosa Bailly a fait connaître la littérature polonaise aux Français et il n'est que justice de rendre hommage à cette femme remarquable qui a ouvert son cœur à la Pologne et aux Polonais.

Krzysztof Kieślowski est un grand metteur en scène dont les liens avec la France furent nombreux. Ses films furent aussi populaires en Pologne qu'en France. C'est **Dagmara Szlagor** qui nous propose une analyse de sa pensée et de son œuvre, étudiant notamment le rapport complexe entre Je et l'Autre qui est au cœur des approches interculturelles de la DLC.

Mais la revue fait aussi une large place à la linguistique et à la littérature:

Gabriella Feteke et Anna Krzyżanowska essaient de découvrir s'il existe un grand décalage entre le français, le hongrois et le polonais dans les champs sémantiques et les combinaisons syntaxiques touchant aux parties du corps. Article précieux pour découvrir non seulement les nuances du français mais aussi pour établir des comparaisons avec d'autres langues de moindre diffusion comme le hongrois.

Fournier Nguyen Phi Nga observe comment les rhétoriques du discours politique, partagées qu'elles sont entre le logos (la démonstration), l'ethos (l'image du locuteur) et le pathos (les attentes de l'auditoire) parviennent plus ou moins bien à échapper à la «langue de bois».

Katarzyna Ślusarska examine précisément, elle aussi, la langue de bois dont elle présente le fonctionnement «dans les systèmes totalitaires idéologisés». Partant de l'analyse du discours soviétique, elle observe les langues de bois récentes qui se réalisent dans le discours des entreprises et dans celui des psychologues ou des critiques d'art contemporain.

Przemysław Skinder s'intéresse quant à lui à Bakhtine dont il présente la théorie sur la position privilégiée d'Autrui dans les actes de communication et celle de ses disciples qui ont plutôt donné la primauté au Lecteur.

Magdalena Szura et Agata Kraszewska, deux doctorantes de l'Université Pédagogique de Cracovie, découvrent, observent et analysent des textes littéraires autobiographiques. La première travaille sur les blogs d'Internet et essaie de construire un modèle de blogueur à partir de la définition de l'identité proposée par Paul Ricoeur. Se pose évidemment le problème de la vérité car le blogueur met régulièrement des masques pour ne pas se dévoiler. La seconde analyse l'autobiographie d'Annie Duperey, comédienne française et écrivain. L'étude porte non seulement sur un texte littéraire mais aussi sur des photos faites par le père de l'auteur. L'ensemble permet de bien identifier le «projet autobiographique d'Annie Duperey».

Le dernier article, écrit par **Jerzy Brzozowski**, porte sur une traduction de Jacques Derrida par Barbara Johnson. Tâche difficile effectuée avec talent, qui permet de découvrir, sous les facettes nombreuses d'un personnage contrasté, le visage d'un homme complexe et les secrets de l'art de traduire.

Nous voudrions aussi nous acquitter ici de tâches de reconnaissance qui nous sont chères envers les personnalités suivantes:

Merci, de prime abord à Jacques Cortès pour son aide, sa disponibilité, son énergie, son optimisme et spécialement pour sa passion pour la promotion de la langue et de la culture françaises. Sans lui la revue Synergies Pologne ne pourrait exister.

Merci aussi au Professeur Henryk Żaliński Recteur de l'Université Pédagogique de Cracovie, Professeur Tadeusz Budrewicz, Vice-Recteur de l'Université Pédagogique de Cracovie, et au Professeur Kazimierz Karolczak, Doyen du département des sciences humaines, qui apportent à notre projet non seulement leur bienveillante caution scientifique et morale mais aussi une aide matérielle substantielle.

Merci au Professeur Ryszard Siwek Directeur du département des Lettres et des Langues modernes de l'Université Pédagogique de Cracovie et à Madame la Professeure Teresa Muryn Vice-Directrice de ce même département, qui sont tous deux les amis fidèles de la revue et qui nous encouragent dans tous nos projets.

Merci à Monsieur l'Ambassadeur de France à Varsovie, Son Excellence Monsieur Pierre Menat, et à Monsieur Stephane Crouzat, Conseiller Culturel, pour l'accueil chaleureux qu'ils ont réservé à notre revue et pour l'aide financière qu'ils nous accordent.

Merci enfin à Madame Małgorzata Piotrowska-Skrzypek, présidente de l'Association des Professeurs de français en Pologne (PROF-EUROPE) pour son ouverture et son aide matérielle sans laquelle la revue ne pourrait pas paraître.

Mais comment oublier tous les membres du Comité de lecture qui nous aident à maintenir la qualité de nos publications: Serge Borg du C.L.A de Besançon, prof. dr hab. Regina Bartoszyńska de l'Université Pédagogique de Cracovie, dr hab. Jerzy Brzozowski de l'Université Jagellonne, Michel Girardin du FIAP Jean Monnet, Roger Goglu de l'INSA de Rouen), prof. dr hab. Józef Łaptos de l'Université Pédagogique de Cracovie, Laurent Pochat de Luxembourg, dr hab. prof.

AP Teresa Muryn de l'Université Pédagogique de Cracovie, prof. dr. hab. Marcela Świętkowska de l'Université Jagellonne, dr hab. prof. AP Ryszard Siwek de l'Université Pédagogique de Cracovie, prof. dr hab. Teresa Tomasziewicz de l'Université de A.Mickiewicz de Poznań, prof. dr hab. Weronika Wilczynska de l'Université de A.Mickiewicz de Poznań, dr hab. prof. AP Barbara Wydro de l'Université Pédagogique de Cracovie, Nelson Vallejo-Gomez de Paris), dr hab. Jolanta Zając de l'Université de Varsovie et Janina Zielinska la Vice-Présidente de la FIPF.

Nos remerciements aussi à Jakub Pierzchała, le graphiste qui travaille avec nous, pour son professionnalisme et la disponibilité.

Jacques Cortès

Novembre 1962

Le n° 311 de la revue *ESPRIT*

«Alors que, la guerre d'Algérie terminée, la France rentre en France, trop de Français ne voient là qu'un repli et la fin de toutes les grandeurs passées».

Camille Bourniquel et Jean-Marie Domenach
(Novembre 1962)

*Quatre mois après la déclaration d'indépendance de l'Algérie, Jean-Marie Domenach et Camille Bourniquel co-dirigent le n° 311 de la revue *ESPRIT* consacré à la langue française. Le titre choisi: **Le français, langue vivante**, est une réponse à ceux qui douteraient désormais du destin international de la France. Crainte peu fondée pour les deux écrivains qui considèrent que «pour être au niveau de la communication mondiale, pour entrer plus vite dans les secrets de la technique, des nations nouvelles recourent à des langues que l'histoire a dotées d'une fonction supra-nationale. Le français est l'une d'elles». L'ensemble des articles rassemblés défend (ou plus rarement conteste) cette affirmation.*

Le projet: Replacer la francophonie dans son contexte mondial

Le problème majeur à résoudre est localisé, par les deux coordinateurs, dans les rapports entre les langues vernaculaires et la langue véhiculaire qu'est le français. Ils se demandent si ces rapports aboutiront à l'élimination des premières citées, à leur contamination ou bien au bilinguisme, et, dans cette dernière hypothèse, à quel bilinguisme? Le français parviendra-t-il, au-delà des signes «qui rendent la pensée intelligible», à satisfaire la perception du monde, les traditions, la culture de chacune des communautés nationales ayant, depuis peu, accédé à l'indépendance? Et les questions politiques sous-jacentes sont alors posées: après avoir été «l'arme du colonisateur et des colonisés», le français pourra-t-il servir «(d') instrument de promotion, d'expression populaire et d'apprentissage technique pour des peuples qui s'émancipent? Conservera-t-il pleinement son rang et sa dignité de «langue vivante mondiale» à un moment «où les valeurs de l'Occident se voient âprement contestées?»

Il était évidemment difficile, en ce début des années 60, de tirer des plans sur l'avenir pour «décider à la place de ceux qui (avaient) désormais en mains les commandes de leur destin». Le projet de la revue s'en tint donc à une prudente intention: «prendre seulement la mesure de la francophonie, sans l'enfermer dans une visée nationale, sans en faire quelque habile revanche d'un impérialisme frustré, mais au contraire en la situant d'emblée dans son contexte mondial, aux frontières des religions, des cultures et des politiques».

Tout cela procédait d'une conception classique de la langue. Dès lors qu'il est question de **communication** entre les hommes, faire l'impasse de la culture, de l'éthique, de la «**vision**» (pour reprendre un terme cher à Herder ou à Humboldt) qu'une communauté se fait du monde, c'eût été - et c'est toujours - se condamner à occulter la complexité des faits, donc à ignorer ce qui est essentiel pour des relations internationales fécondes. Le numéro 311 de la revue ESPRIT ouvrait ainsi un débat humaniste qui se poursuit encore âprement aujourd'hui. C'est ce débat que nous tenterons de reconstituer ici dans ses grandes lignes afin de déterminer notamment si la francophonie a progressé ou reculé depuis un demi siècle et quelles sont ses chances pour les décennies à venir

Notre relecture se limitera à 8 textes que nous avons tout particulièrement appréciés pour la distance institutionnelle, philosophique ou même personnelle et polémique qu'ils prennent par rapport à l'objet du débat. Il en va ainsi des articles de Jean-Marc Léger, André Martinet, Hervé Lavenir, Kateb Yacine, Jean Lacouture, Camille Bourniquel, Léopold Sédar Senghor et Pierre Henri Simon.

1. La francophonie, «une responsabilité commune»: Jean-Marc Léger

La discussion est lancée par Jean-Marc Léger, Secrétaire Général de l'AUFELF pendant 15 ans, et qui sera quelques années plus tard, 1970, l'un des fondateurs, à Niamey, de *l'Agence de Coopération Culturelle et Technique*. En ce début de décennie 60, le tableau est morose. La France a subi le bouleversement de la deuxième guerre mondiale et découvert «la montée fulgurante des Etats-Unis dans les domaines économique, technique et militaire et leur accession au rang de première puissance du monde». En est résulté l'avènement de l'anglais désormais étudié comme première langue étrangère sur toute la planète. Quoique la France demeure «un des hauts lieux de l'humanisme et de la création intellectuelle», les institutions d'enseignement du français dans le monde doivent «fermer leurs portes». Déclin inéluctable? Voire! Les raisons d'espoir ne manquent pas et Jean-Marc Léger en dresse l'inventaire.

La première tient à la créativité retrouvée de la France dans les domaines économique et technique mais aussi à la poussée démographique qui fait d'elle, dans les années 60, «un des pays les plus jeunes de l'Europe». Mais ce qui fait aussi la force de la langue et de la culture françaises, ce sont «les pays et les communautés humaines dont le français est la langue maternelle ou la langue officielle» et surtout, dans ce cadre propice à l'union, la substitution progressive de la notion révolutionnaire d'**association** à celle de **domination** qui a prévalu pendant la période coloniale. Suite aux accessions à l'indépendance, l'hexagone n'a plus le monopole de la défense et illustration du français.

La guerre l'a bien montré, en effet: au moment où la France était envahie et bâillonnée, c'est par la Suisse romande et par le Québec, par exemple, que la littérature française a été rééditée et diffusée dans le monde. On peut même aller jusqu'à dire qu'il se trouve, dans les vieux pays francophones, une combativité souvent supérieure à celle de l'immense majorité des «Français de France». L'inquiétude suscitée par certaines promiscuités formidables (comme au Canada), engendre «un sens de l'action défensive et de l'organisation» qui font bien défaut

dans l'hexagone où l'on pense volontiers que «le rayonnement universel de la langue et de la culture françaises va de soi».

Au lendemain de la guerre, pourtant, on est passé bien près de la relégation dans les langues minoritaires de la planète puisque le français ne fut accepté «que de justesse comme l'une des langues officielles de l'ONU». Pour Jean-Marc Léger, «la prise de conscience, en France, de la contribution possible des autres pays de langue française à l'affirmation et à la défense de l'héritage commun» est une nécessité absolue. Il faudra pour cela lutter contre deux obstacles majeurs: d'une part la «méfiance des jeunes états africains et asiatiques envers tout ce qui vient de l'ancienne métropole»; d'autre part «l'absence ou l'insuffisance de «sens apostolique» et de ferveur française d'un certain nombre de personnalités du secteur privé et de fonctionnaires français à l'étranger, qui croiraient apparemment déchoir en affirmant en toutes circonstances les droits de leur langue».

Les années 60 confirment ainsi, non pas le déclin de la langue et de la culture françaises, mais leur fusionnement dans une communauté internationale des francophones revendiquant solidairement l'héritage. Les maîtres mots de cette période sont *universalisme*, *interdépendance*, *fraternité* et tout cela se décline en de multiples associations internationales au sein de l'Union culturelle française (née en 1954), comme L'AUPELF, par exemple. On retiendra particulièrement de cet article très annonciateur de la dimension internationale de la francophonie moderne, sa conclusion oratoire, majestueuse et passionnelle:

Nous sommes désormais interdépendants: qu'un journal de langue française cesse de paraître quelque part dans le monde et c'est une défaite pour toute la communauté; qu'une école française de plus, qu'une station radiophonique de plus naisse où que ce soit dans le monde et c'est une victoire commune. Il n'est sans doute pas de civilisation qui, à travers les âges, ait manifesté au même point que la française, le sens de l'accueil et de la générosité; il n'en est pas qui ait exprimé une forme aussi élevée de l'humanisme; il n'en est pas qui ait su se faire adopter aussi universellement ni qui ait plus profondément marqué les peuples les plus divers. Dès lors, en oeuvrant avec ferveur, avec passion, pour défendre et pour faire rayonner toujours davantage la langue et la culture françaises, nous ne pratiquons pas un quelconque impérialisme intellectuel mais nous contribuons à maintenir certaines des plus hautes valeurs de l'humanité. Cette entreprise ne sera toutefois possible que si s'affirme toujours plus vigoureusement la communauté francophone, facteur de coopération, de progrès et de paix.

2. «Le français tel qu'on le parle». Le point de vue d'un linguiste: André Martinet

Le ton devient pourtant très dubitatif quand on passe de Jean-Marc Léger à André Martinet. Ce deuxième article «Le français tel qu'on le parle», écrit pour la revue *Esprit* en 1962, a été repris tel quel en 1969 sous le titre: «les chances du français», dans *Le français sans fard*. La position de l'auteur n'a donc pas changé d'un iota pendant les 7 années les plus fécondes de la francophonie, marquées notamment par les initiatives africaines de Bourguiba (Tunisie), Diiori (Niger) et

Senghor (Sénégal) qui aboutiront à l'idée d'une francophonie capable de rassembler les hommes dans une culture mondiale respectueuse de toutes les cultures particulières, selon la ligne politique même que nous évoquions *supra* avec Jean-Marc Léger.

Pour Martinet, après la libération des anciennes colonies, espérer «faire de l'occident et du centre de l'Afrique, un continent français de langue et de culture» risque de n'être perçu comme rien d'autre que la manifestation d'une certaine forme d'impérialisme» et de n'aboutir en fin de compte qu'aux «désillusions et déboires de ceux qui ont cru au succès des armes pour perpétuer la présence française aux quatre coins du monde». Le bilinguisme d'une société, non seulement n'atteint qu'assez rarement un état d'équilibre permanent mais il n'est nullement acquis que le français soit capable d'éliminer toutes les langues indigènes, si nombreuses soient-elles dans un pays donné. A supposer qu'un vernaculaire ne s'impose pas en tant qu'instrument de culture mieux adapté aux réalités locales, rien ne dit que l'anglais ou même l'arabe ne puisse, dans un avenir plus ou moins lointain, être préféré au français.

Ce que Martinet dénonce avec raison, par ailleurs, c'est le manque de sérieux de toute politique d'expansion linguistique qui ne se fonderait pas «sur une analyse approfondie des situations en cause, analyse poursuivie de sang froid et avec une impartialité et un détachement encore rares» et il pose la nécessité de «distinguer nettement entre **langue d'enseignement** et **langue enseignée**, entre une **langue première** qui s'impose dès le début de la scolarité et une **langue seconde** qui vient relayer la première aussi longtemps que celle-ci reste incapable de satisfaire aux besoins de certaines disciplines». Cela le conduit à remettre en cause avec force les stéréotypes qui nous amènent à penser qu'une langue serait plus belle qu'une autre, plus facile à apprendre, dotée de qualités intrinsèques particulières et «plus ou moins bien adaptée à la compétition» internationale pour occuper un *leadership* culturel et communicatif sans partage sur l'ensemble du monde.

Observons que, sur ce point, sa pensée n'a pas varié depuis 1950 où il disait déjà, à New York: « la diffusion d'une langue donnée...n'est qu'une conséquence de l'expansion militaire, politique, religieuse, culturelle, économique ou simplement démographique de la nation dont elle est l'instrument linguistique. Une langue ne l'emporte pas sur ses rivales du fait de ses qualités intrinsèques, mais parce qu'elle est celle d'un peuple plus belliqueux, plus fanatique, plus cultivé, plus entreprenant ou plus prolifique».

Une telle position présente l'avantage de remettre en question la hiérarchie des langues à laquelle adhèrent trop souvent les esprits les plus ouverts. «Il est trop clair - écrit Martinet avec beaucoup d'humour - que ce ne sont pas les qualités intrinsèques respectives de l'algonquin et de l'anglais qui ont assuré la victoire de celui-ci en Amérique du Nord et la disparition presque totale de celui-là». En ce qui concerne la langue française, aussi longtemps, pense-t-il, qu'on se refusera à la rendre moins compliquée, tant qu'on n'en finira pas de la régenter au nom de la tradition, donc sans la volonté de simplifier son apprentissage (aussi complexe, du reste, pour les étrangers que pour les Français), ses chances d'expansion seront bien compromises.

Article finalement bien contradictoire: si les qualités intrinsèques d'une langue donnée ne jouent aucun rôle dans son expansion internationale, quel intérêt pourraient présenter les simplifications préconisées par Martinet? Le purisme, finalement, se trouve bien requinqué par un tel article, même si ce n'était d'évidence pas l'objectif de l'auteur.

3. Le français: «un instrument européen». Hervé Lavenir de Buffon

Hervé Lavenir de Buffon est le véritable héraut, depuis plus d'un demi siècle, du combat pour la reconnaissance du français comme langue de l'Europe. Dans les années 60, alors qu'il est fonctionnaire à la *Communauté économique européenne*, il fonde le *Comité international pour le français langue européenne* (CIFLE) et fait partie du *Comité Québec-France*. Sa position n'a pas varié en ce qui concerne le rôle majeur que peut jouer la langue française au sein des institutions de la communauté européenne. «Il est clair, écrit-il, que l'on finira (..) par (..) adopter une langue de travail, principale sinon unique, que chaque fonctionnaire ou parlementaire européen devra maîtriser pour pouvoir participer dans cette langue même à des discussions de caractère assez technique», la question de fond étant: quelle langue sera en fin de compte choisie?

Dans l'Europe des Six de 1962: Allemagne, Benelux, France et Italie, le français, à 85%, est déjà la langue de travail puisque l'anglais n'a pas encore droit de cité dans les institutions en place. De ce fait, le français est l'intermédiaire naturel «entre le monde latin et le monde germanique». Mais qu'advient-il de ce positionnement si «la Grande Bretagne, l'Irlande et un certain nombre de pays traditionnellement plus ouverts à l'influence linguistique anglaise qu'à la française» entrent dans le Marché Commun? Question éminemment politique.

Pour Hervé Lavenir de Buffon, «si l'Europe s'unit et si elle veut rester elle-même dans sa diversité, il est évident qu'elle ne doit pas, en choisissant sa langue véhiculaire, ouvrir la porte à ce qui pourrait tout à la fois altérer gravement sa civilisation et mettre en danger ses particularités culturelles: c'est-à-dire - et (il le dit) «sans acrimonie» (*sic*) - avant tout l'américanisation». Les arguments qu'il développe pour justifier sa préférence pour le français ne manquent pas d'originalité. Par exemple, le fait que le français soit une langue difficile, le rendrait «moins dangereux pour les cultures nationales», contrairement au *basic English*, sorte de sabir vite assimilé, sans valeur culturelle, et qui peut d'autant plus se montrer ravageur pour certaines langues qu'il en est très proche (cas de la langue flamande, par exemple).

Si l'on ajoute à cela la présence massive du français autour de la Méditerranée, et jusqu'au cœur de l'Afrique, on voit que, sans impérialisme d'aucune sorte, le français peut servir à unir les pays européens en préservant leur intégrité culturelle, et constituer pour les deux rives de la Méditerranée, un instrument d'échange inégalable. Mais il faut, pour cela «prendre conscience de ce que nous sommes et du rôle que nous, Français et francophones, pouvons jouer dans le monde qui se construit» écrit Hervé Lavenir de Buffon avec une pointe d'amertume, car, «l'expansion d'une langue ne peut être isolée de la vitalité de la nation où elle s'est formée. Et à quoi bon répandre une langue, si elle n'apporte rien de nouveau?»

Lorsqu'on confronte ce texte de 1962 à un autre plus récent, par exemple celui qu'il a publié dans le n° 109 de La Gazette, en janvier-février 2003, on découvre qu'on est bien loin de «la paix linguistique» de l'Europe des Six, et que, depuis l'entrée de la Grande Bretagne, en 1973, dans l'Europe des Neuf, «la vassalisation culturelle» et «la servilité linguistique de certains «Européens» (parmi lesquels bien des Français) n'en finissent pas de compromettre les chances d'une langue-culture qui conserve malgré tout, au grand dam de ses détracteurs, une aura «élitiste» indélébile, qui est d'évidence le secret de sa longévité comme nous allons maintenant le voir.

4. «Jardin parmi les flammes». Kateb Yacine

Ce qui vient d'être dit trouve, en effet, un témoignage de valeur avec Kateb Yacine. En 1962, l'auteur de *Nedjma* (roman publié en 1956) a 33 ans. Le texte qu'il donne à la revue *Esprit* se signale d'emblée par une intention poétiquement mystique inspirée sans doute par le monisme existentiel d'Ibn'Arabi cité dans les dernières lignes:

*O merveille! Un jardin parmi les flammes
Mon cœur est devenu capable de toutes formes*

Il s'agit d'abord d'un récit qui nous renvoie à l'enfance de Yacine, à l'époque (les années 30) où il apprend les bases de la religion à l'école coranique. Le spectacle de la vie familiale entre un père juriste musulman un peu buveur et sentencieux, et une mère ne parlant que l'arabe, débordante d'imagination pour jouer avec son fils, est un passage particulièrement enlevé et émouvant. Les premières années de la vie sont remplies d'amour, d'humour et de vivacité. «En un mot j'étais heureux» conclut Yacine.

Hélas, à l'âge de sept ans, le père décide de l'inscrire à l'école française puisque «la langue française domine». Rupture du lien ombilical, sentiment cruel d'infidélité à sa mère qui n'était pas du tout francophone, succès aussi, mais dans la langue étrangère désignée comme «la gueule du loup». «Ainsi avais-je perdu tout à la fois ma mère et son langage, les seuls trésors inaliénables - et pourtant aliénés».

Quelques années encore et c'est la guerre d'Algérie! Yacine est au Caire et découvre qu'il ne connaît plus sa langue maternelle. Le jardin (métaphore de l'épanouissement dans la poésie) parmi les flammes (symbolisant l'exil extérieur - loin de la patrie - et intérieur - loin de la langue maternelle), tel est son lot, tel est le lot du poète algérien de langue française. Petit quatrain final:

*Ainsi l'oiseau aveugle
Et doublement captif
Dont la voix se cultive
Au cœur des Assassins*

Le récit s'achève, comme on le voit, dans une tonalité mystique. En plaçant la poésie au-delà des événements terrestres, au-delà de toutes les sujétions (autant celles du passé que du présent), l'artiste existe par son œuvre bien plus

que par ses engagements. «Au cœur des Assassins», «dans la gueule du loup», les flammes de l'enfer, les ancêtres «redoublent de férocité», comment dénoncer plus durement les méfaits supposés ou réels de la langue française?

Et pourtant elle est présente et accueillante «au milieu des périls», de l'amertume et des menaces. C'est là qu'on peut percevoir, si fugacement que ce soit, l'influence d'Ibn'Arabi, le *Shaykh al-akbar*, le plus grand maître soufi de la spiritualité islamique, celui qu'on a nommé le «vivificateur des religions» parce que, dans un monde dominé par les dogmes, il eu le courage de dire «l'Amour est ma religion et ma foi».

«*Mon cœur est devenu capable de toutes formes*».

Le poète «aveugle», «doublement captif» (de son passé autant que de son présent), et perdu dans un monde hostile («au cœur des Assassins»), s'enrichit spirituellement, «cultive sa voix», et cette voix, en fin de compte, dit sa colère, ses regrets et ses émotions les plus intimes... en français. Pouvait-on espérer, de la part d'un aussi grand poète que Kateb Yacine, plus belle déclaration de reconnaissance, de respect et d'amour? C'est là que la langue française commence à se libérer de son passé militaire et colonial pour atteindre une dimension spirituelle salvatrice.

5. «Ce défaut français...». Jean Lacouture

Le défaut en question serait «le goût du discours, de la phrase bien faite et du mot juste» qu'un siècle de colonisation «et plus encore la décolonisation» ont «inoculé» aux Maghrébins. Jamais, en effet, le français n'a eu une présence aussi vivace au Maroc et en Tunisie (dans les écoles et dans la presse) qu'en ce début des années 60, et il est probable que *mutatis mutandis*, le même phénomène - pense Jean Lacouture - se développera en Algérie en dépit de possibles «réactions» susceptibles de provenir tant des «bastions du traditionalisme arabo-musulman» que des «milieux marxistes d'universités modernes comme celle de Tunis».

Il serait toutefois regrettable d'oublier que» l'usage du français, dans le monde arabe, n'a pas pour origine l'*imperium* colonial». C'est même tout le contraire que l'on peut observer dans l'ensemble du Proche-Orient où il apparut au XIX^{ème} siècle, comme «le langage de la liberté» contre les Anglais et les Turcs. Si la conquête a d'abord mis le Maghreb face au «langage martial des officiers de garnison et des commandants de bureaux arabes», le français sera aussi «tout à tour ou simultanément instrument d'échange et d'unité, d'amitié puis de révolte, enfin de développement technique et de création esthétique».

Très objectivement toutefois, Jean Lacouture montre que si la langue française a «joué un rôle aussi déterminant» dans les 3 pays du Maghreb, c'est parce que la France y a conduit «une politique de déracinement de l'arabe». On peut donc se réjouir de «la floraison culturelle du français en Afrique du Nord» mais sans s'autoriser à en tirer «une satisfaction sans mélange». Quels que soient la manière et même le faible effort de la France à «inoculer le doux poison de son langage aux jeunes Nord-Africains», la diffusion du français n'a cessé de s'amplifier tout au long du XX^{ème} siècle pour servir à de multiples usages, et, «d'une

extrémité à l'autre de l'Afrique du Nord» il a joué efficacement le rôle de *lingua franca* et «d'arme de combat nationaliste», «non seulement en tant que moyen d'expression, mais aussi comme mode de pensée». Et Jean Lacouture de citer la formule du cheikh Ben Badis: «la rationalité dominant dans le peuple algérien est celle de l'Islam, si la plus répandue y est arabo-française...en matière de science et de culture».

L'Afrique du Nord a ainsi connu «une véritable culture métisse: française - et même hautement française - par la forme, maghrébine d'inspiration, qui va des beaux *Chants berbères de Kabylie* de Jean Amrouche au *Métier à tisser* de Mohamed Dib, de la *Maison du pauvre* de Mouloud Feraoun à la *Grande maison* de Mouloud Mammeri, et surtout à l'admirable *Nedjma* de Kateb Yacine. Faut-il déplorer une dépossession culturelle ou se féliciter d'une greffe douloureuse mais réussie? La conclusion de Jean Lacouture est claire: «Ecrire en français désormais, pour les Nord-Africains, n'est plus se vêtir des oripeaux du conquérant et s'isoler en privilégié suspect, au milieu d'une société souffrante et démunie. C'est se ressaisir d'une arme qui a servi au combat libérateur, et à laquelle la masse, autour de l'artiste, et par lui, a de plus en plus accès».

6. «Distance du semblable»: Camille Bourniquel

D'article en article, sous des angles multiples, la francophonie, comme on le voit dans les pages qui précèdent, prend peu à peu signification profonde et consistance mais à un autre niveau que simplement linguistique, politique ou culturel dans l'acceptation savante ou administrative que l'on donne habituellement à ces termes. Si l'écrivain ou le poète africain choisit d'écrire en français, c'est pour ne pas «mourir à une culture» d'abord, mais aussi «pour renaître aussitôt à une autre, la sienne, celle qui lui permettra de remonter sans effort le cours des générations».

Qu'en ces années 60, la guerre d'Algérie à peine achevée rende ce choix «plus ambigu, plus amer, plus intolérable»; que l'écrivain ou le poète éprouve pour cela «le sentiment profond de (commettre) quelque trahison», voilà qui ne saurait surprendre, mais Bourniquel tente de trouver la justification de ce qu'il nomme «*les littératures pérégrines (..) ou métisses*» ailleurs que dans les archétypes qui rassurent «les anciennes puissances civilisatrices».

La francophonie n'est pas une simple question de fidélité à une langue et à des valeurs dites universelles qui auraient été inculquées par le colonisateur. Ce n'est même pas une question quantitative: «une langue peut très bien gagner des points quant à la quantité de ceux qui l'emploient et donner d'autre part le spectacle d'une entière stagnation sur le plan des œuvres et de la pensée». Une œuvre littéraire, la *Nedjma* de Kateb Yacine, par exemple, n'est «ni une assurance pour l'avenir ni une preuve lénifiante», ni «une sorte de salaire différé, ni un hommage rendu aux bienfaits de l'enseignement (colonial), fût-ce à travers la plainte d'une race humiliée».

Les «fameuses valeurs» sur lesquelles l'Occident, pendant des siècles, a fondé «son hégémonie culturelle» se sont trouvées remises en question. La culture a cessé «d'être une sorte de religion universelle (tendant à effacer les frontières

et les particularismes au profit d'archétypes dévotement maintenus et résistant à toutes les érosions) pour devenir un élément dynamique et essentiel désormais pour chaque peuple, pour chaque groupe ethnique. C'est-à-dire, pour ceux-ci, non seulement un instrument de progrès à long terme, mais un des moyens immédiatement utilisables pour opérer leur révolution».

C'est par la littérature que s'est forgée peu à peu la prise de conscience qu'écrire en français n'implique pas l'obligation d'entrer dans une symbolique traditionnellement française mais plutôt «la nécessité de se fixer solidement sur sa terre et d'instruire le procès de sa race». Au régime de «l'assimilation culturelle» a ainsi succédé «le réveil de la conscience historique dans des populations jusqu'alors maintenues en tutelle». A «une littérature figée par le respect et l'imitation» fait suite «une littérature de mouvement, à la fois révolutionnaire et militante».

Mais ce qui est paradoxal, pour Bourniquel, c'est que «là où on n'attendait tout au plus qu'une *littérature de combat*, un langage ait été trouvé, non pas dégagé de l'événement, l'exprimant au contraire, mais au plus profond de la conscience d'écrivains qui ont su rester libres en face de la liberté, libres et non pas aveuglés par la haine ou le ressentiment, libres et non pas embrigadés par leurs états-majors».

Prenant de multiples exemples percutants dans la poésie négro-africaine d'expression française, Bourniquel montre que «l'Afrique a trouvé une voix qui lui est propre». Il ne s'agit pas «d'échanger ses nostalgies et ses dénigrements contre un folklore». La «négritude» de Senghor est un langage nouveau et une découverte, une désaliénation «au carrefour du donner et du recevoir». L'imitation du modèle fait donc place au défi du monde des blancs. La servilité est bannie et l'identité nègre revendiquée dans une sorte de jubilation libératrice comme dans cette phrase de Césaire:

Nègre, nègre, nègre depuis le fond du ciel immémorial

Il y a donc bien une grande littérature africaine de langue française, écrite en français, dans le français le plus pur même, mais cette littérature française «dans l'espace commun où le français est parlé», introduit **une distance du semblable au semblable** qui rend au langage lui-même sa plus vaste amplitude dans la diversité des sources».

7. «Le français langue de culture»: Léopold Sédar Senghor

Dans la droite ligne de la pensée de Bourniquel, l'article de Léopold Sédar Senghor apporte à la cause de la francophonie le soutien le plus symbiotique. Entre les langues négro-africaines et le français il existerait des liens subtils et puissants que l'indépendance des Etats ne pourra qu'affermir. La liberté recouvrée donnera même à la langue française («ce merveilleux outil trouvé dans les décombres du Régime colonial»), une dimension humaniste capable de réveiller «à leur chaleur complémentaire» les «énergies dormantes de tous les continents et de toutes les races». C'est là une profession de foi témoignant, pour la langue française, d'une passion qu'on aimerait découvrir au même degré dans les milieux politiques, scien-

tifiques, industriels et économiques français où le «progressisme» (du moins ce qui s'affuble de ce label) donne volontiers dans une fascination mondialiste réduisant ce qui n'est pas anglo-saxon à la portion congrue.

Senghor, le paradoxe n'est qu'apparent, est tout à la fois l'un des trois concepteurs de la «négritude» et le défenseur le plus convaincu du français comme «langue de culture». Paradoxe, car la négritude se veut une revendication de l'identité noire dans toutes ses dimensions et prône, en même temps qu'un panafricanisme fondé sur la philosophie des lumières et une petite dose de marxisme, le rejet le plus radical du colonialisme. Sa participation à un numéro de revue consacré à la défense du statut international d'une langue qui s'est largement imposée par les armes en Afrique, peut donc poser un problème de cohérence.

Redisons-le, toutefois, la revue d'Emmanuel Mounier et de ses continuateurs ne vise nullement à reprendre en sous-main les rênes d'un impérialisme «new look» mais à redonner vie à un dialogue mondial apaisé et constructif. C'est dans cette perspective qu'il convient de comprendre la pensée humaniste de Senghor. Mais de façon très pragmatique, et dans un style bien opposé à la thèse de Martinet présentée *supra*, il dénombre toutes les raisons justifiant le maintien et même l'extension de la francophonie africaine: constat global de prime abord: les élites africaines «pensent en français» et «parlent mieux le français que leur langue maternelle». Le vocabulaire, ensuite, est d'une grande richesse, notamment dans les domaines technique et scientifique, mais offre aussi «une profusion de mots abstraits» dont les langues africaines manquent sévèrement. La langue française, d'autre part, est plus concise, plus précise, plus analytique que les langues africaines, et sa rigoureuse syntaxe de subordination l'emporte en clarté sur la syntaxe africaine de juxtaposition. Le «style» français, enfin, «symbiose de la subtilité grecque et de la rigueur latine» permet la construction d'un «monde idéal et réel en même temps», qu'il s'agisse de l'universalisme ou de l'expression individualiste du monde intérieur. Cela se comprend d'autant plus aisément que l'humanisme français, pour Senghor, est le résultat d'un vaste mouvement de pensée où, selon la formule de Jean Daniel (*Express* de juin 1962) «colonisateurs et colonisés se sont colonisés réciproquement». Et Senghor d'écrire une phrase qui, versée au débat contemporain très crispé sur la colonisation, susciterait sans doute des réactions intéressantes: «Je ne veux retenir, ici, que l'apport positif de la colonisation, qui apparaît à l'aube de l'indépendance. L'ennemi d'hier est un complice, qui nous a enrichis en s'enrichissant à notre contact».

Comme un chant dédié à «l'Humanisme intégral, qui se tisse autour de la terre», la péroraison reprend majestueusement toutes ces idées unanimistes, et Senghor en vient à rêver d'un univers où les valeurs des uns et des autres ne pourront que se fondre en une symbiose harmonieuse: «la Négritude, l'Arabisme, c'est aussi vous, Français de l'Hexagone. Nos valeurs font battre, maintenant les livres que vous lisez, la langue que vous parlez: le français, Soleil qui brille hors de l'Hexagone».

Excessif? Sans doute un peu, mais tellement sincère!

8. «Un langage est un destin»: Pierre Henri Simon

Pierre Henri Simon, normalien, professeur de littérature en France, puis en Belgique, puis en Suisse, romancier, essayiste, élu à l'Académie Française en

1966, au fauteuil n°7 de Daniel Rops, fut, jusqu'à sa mort (1972) un intellectuel catholique engagé. Il publia notamment, en 1957, pendant la guerre d'Algérie, son manifeste «Contre la torture», dont le retentissement fut large.

Après avoir connu, pendant 200 ans, une période faste dont le climax fut atteint vers 1930, le français, observe-t-il, «a perdu ses prérogatives diplomatiques, pratiques et littéraires». Il n'est plus «la langue la plus parlée dans le monde», «n'a plus le monopole de former les élites cultivées», et «sa littérature n'est ni la plus lue, ni même celle qui porte le plus manifestement la conscience des hommes de ce temps». La cause majeure de cette perte de prestige est d'évidence la «défaite militaire de 1940» qui, même après «l'écroulement de l'Allemagne», a maintenu la France comme «une puissance secondaire à qui manquaient soudain les égards».

Tableau très sombre mais l'auteur fait aussi trois constats positifs: l'enseignement de la langue française se maintient solidement dans de nombreux pays, notamment dans le monde anglo-saxon; les pays nouvellement indépendants conservent «leur caractère francophone» et demandent de plus en plus d'enseignants français; enfin «le passage à la souveraineté nationale des anciennes colonies a eu pour conséquence de créer à l'O.N.U une sorte de *Commonwealth* linguistique français» où «la solidarité du groupe de langue française» se manifeste «secrètement, on le sait, et même utilement derrière le spectacle des désaveux public, pour limiter les dégâts et aider les représentants de notre pays à le tirer de l'impasse».

Sans doute, en ce début des années 60, la conscience nationale humiliée peut-elle s'égarer dans le pessimisme. Il faut toutefois «accepter la nécessité historique de la décolonisation sans cesser de croire aux chances d'une grandeur française» mais «dans un nouveau cadre, d'autres institutions et un nouveau style».

La puissance militaire et politique fondée sur une force essentiellement matérielle n'est plus - n'a peut-être même jamais été - susceptible de diffuser un message spirituel acceptable. Pour ce qui concerne la France, par exemple, «la plus haute période de l'Europe française dans l'ère monarchique n'a pas correspondu au règne solaire de Louis XIV, ni plus tard au grand vol des aigles napoléoniennes, mais à la France de Louis XV, resserrée dans ses frontières et déchuée de la primauté continentale». La France des années 60, «forte de son langage et de sa culture» reste toujours bien placée pour «proclamer sa vérité (et) étendre la zone de son autorité et de son influence».

Il ne s'agit pourtant pas de donner dans «un néo-colonialisme oblique» en tentant de «reprandre en douceur par les actes de l'esprit les privilèges que nous avons perdus par un renversement des conditions de la puissance matérielle». «C'est en fait à une action à fonds perdus que la France est invitée par les nations nouvellement indépendantes: elles lui demandent de les aider à franchir un seuil, à former leurs propres cadres et leurs propres élites». Il faut s'atteler sérieusement à cette noble tâche, et cela passe évidemment par la connaissance d'une langue française non simplifiée pour en massifier trivialement l'apprentissage. Il faut viser l'excellence.

Sans doute une tradition aristocratique est-elle liée à l'usage raffiné, par les cours et salons européens, de la langue française. «On comprend donc pourquoi nombre de démocraties populaires nous ont pratiquement obligés à fermer nos instituts et nos lycées français». La politique de la France doit désormais éviter ce gâchis. Nous devons aider les peuples nouvellement indépendants à maintenir la langue française dans leurs pays car elle est pour eux - comme le disait *supra* Senghor - un outil irremplaçable. Tout indique, du reste, que ces peuples sont bien conscients de cette nécessité «et qu'ils nous demandent de les aider à bien parler pour bien penser et bien agir». C'est donc une langue de qualité qu'il faut enseigner, non un français «avili et corrompu, abîmé dans son vocabulaire par les fautes d'étymologies ou les emprunts abusifs de mots étrangers».

Cette langue de qualité, dont PHS déplore la dégradation ou le mauvais usage contemporain en donnant quelques exemples assez classiques (comme l'emploi fautif du subjonctif avec *après que...*), c'est la littérature qui en est «la forme la plus abstraite et néanmoins la plus parlante». S'agissant de la génération littéraire «des jeunes gens (sic) nés depuis 1930», sans être le moins du monde malveillant ni pessimiste», «elle ne vaut pas en puissance créatrice celles qui sont apparues dans la première moitié du siècle». Sans doute est-il trop tôt pour la juger mais PHS ne semble nullement convaincu par les nouvelles écoles (le Nouveau-Roman notamment) dont il déplore l'intention «d'amoindrir l'homme, de noircir la vie, d'ôter à l'action ses motifs nobles», de donner dans la médiocrité. «En un temps, dit-il, où, toujours plus largement (...) les peuples aliénés par l'ordre colonial deviennent responsables de leur destin, l'appel est grand et fort vers les ouvrages de l'esprit qui parlent à l'homme simplement de sa condition, des règles et des fins de son action, de ses peines et de son salut. A cet appel, notre littérature répond aujourd'hui assez mal», soit qu'elle s'engue dans des «routines de facilité, reprenant les formes et les thèmes accordés à un ordre bourgeois dont l'humanité se détache», soit au contraire que, «subtile et égotérique, elle pousse à ses dernières conséquences le caractère intellectualiste d'une culture de cénacle ou de laboratoire, détachée des conditions de l'existence ordinaire, des règles du sens commun et des lois du commun langage».

«Les grands espaces naturels de l'Afrique et de l'Asie (..) attendent un langage qui parle de l'homme aux hommes». Et PHS de conclure de tout cela que «ce n'est plus la France toute seule qui sauvera le langage français. «Tandis que les Byzantins de Paris s'épuiseront en acrostiches et en débats sur le sexe des anges, des hommes plus simples, plus proches de la nature et de la vie, referont un classicisme français au sens plein et droit du mot».

Le français appartient désormais à ceux qui le parlent dans le monde et qui «prendront de plus en plus conscience qu'ils en sont solidairement responsables dans un espace qui a cessé d'être celui d'une nation, même d'un empire, pour devenir celui d'une communauté (mondiale) de verbe et d'esprit».

Quelques réflexions pour relancer le débat vers l'avenir

Tous les grands thèmes classiques de la francophonie sont rassemblés dans ce numéro. La question dominante, au moment de sa publication, était d'évidence la décolonisation. Présente dans tous les articles, elle a inspiré sensiblement au

même degré les représentants des deux camps qui ont fait de visibles efforts pour se rapprocher les uns des autres et élaborer conjointement un discours humaniste transcendantal, *i.e.* hors de toute détermination empirique. Situation assez étrange car il s'agissait de rien moins que de situer la francophonie à un niveau d'abstraction suffisamment élevé pour que son destin échappe aux conséquences du passé colonial, des défaites militaires, mais surtout de l'idéologie «civilisatrice» sur laquelle la France avait vécu pendant un très long siècle.

Ce qui frappe dans ce discours «francophonissime», dont nous voyons là les textes fondateurs, c'est effectivement son caractère consensuel. Chacun est d'accord sur au moins une idée: la langue française - patrie commune de tous ses locuteurs, sans distinction d'origine, de race (le mot est employé par plusieurs auteurs) et de religion - est en danger. Il faut donc la sauver car il s'agit d'un outil humaniste incomparable. Toute argumentation allant dans cette direction, non seulement est bonne pour la période considérée, mais elle est suffisamment générale aussi pour donner à la francophonie une dimension axiologique élargissant considérablement l'idée, désormais courante, d'une communauté mondiale, intellectuelle et spirituelle parlant une langue nullement sanctuarisée dans l'Hexagone, chargée de mysticisme autant que de pragmatisme et servant les grands idéaux universels de combat pour la justice, les droits de l'homme et des peuples, l'égalité et la fraternité.

Que la langue française ait toutes les qualités qu'on s'accorde ainsi à lui reconnaître, n'appelle, de notre part, aucune réserve particulière même si nous sommes enclin à penser, avec André Martinet, qu'elle jouit tout de même d'une belle rente de situation historique. Mais c'est là un fait qu'on ne saurait pas plus lui reprocher qu'à sa rivale sûre d'elle et dominatrice, l'anglais ou l'anglo-américain, qui jouit exactement du même privilège. C'est du reste aussi le cas de l'espagnol et du portugais.

Ce qu'il faut rappeler, toutefois, c'est que cette France des années 60 est très prospère. Nous sommes dans la période des 30 glorieuses (allant à peu près de 1945 à 1973). La progression annuelle du PIB est de l'ordre de 8%. Cela donne des moyens financiers considérables autorisant la république gaullienne à envoyer des milliers de coopérants français dans tous les pays du monde. Effort considérable sur le plan financier, mais on note tout de même, sous la plume de Jean-Marc Léger notamment (il n'est pas le seul), des doutes sur la «motivation» des Français à défendre leur langue extra muros.

Sans donner dans le catastrophisme de Nicolas Baverez (par exemple) pour ce qui concerne l'état actuel de la France; sans accorder non plus aux prévisions planétaires angoissantes de Samuel P. Huntington une confiance totale, disons que la question coloniale a grandement perdu de son importance au regard de la situation actuelle. Et la francophonie, dans le contexte international de ce siècle commençant, est à repenser sérieusement car elle est plus que jamais en danger.

Elle est en danger parce que la donne économique, politique et sociale a changé comme le souligne pertinemment Nicolas Baverez: «Depuis les années 1970, les démocraties développées ont été confrontées à trois bouleversements majeurs de leur environnement: les chocs pétroliers des années 1970 et l'entrée

en crise du modèle de croissance intensive de l'après-Seconde Guerre mondiale; l'implosion de l'Union soviétique et la fin de la guerre froide à la fin des années 1980; la mondialisation et son retournement à partir de 2000».

Lorsqu'on examine de près la politique française actuelle en matière de francophonie, nous dirons qu'elle est tout simplement navrante. Il existe, par exemple, un réseau international d'instituts français mais il est de plus en plus fragilisé par des remaniements et réorientations présentés comme nécessaires. Des fermetures en série (Graz, Salzbourg, Gand, Porto, Hanoï, Vienne...) quelles que soient les raisons que l'on invoque, sont toujours le signe d'un recul. Dominique Wolton, aux «Journées du Réseau» organisées par le M.A.E. au Palais des Congrès de Paris, en juillet 2006, a fort justement imputé ces fermetures «aux petits Marquis de Bercy» qui ne pensent la francophonie qu'en termes de rendement financier. Tout le drame est là. La francophonie n'est pas une marchandise, c'est un symbole qui relève d'un autre temple que la Palais Brogniart. Les investissements consentis par la France dans le domaine linguistique et culturel sont des placements à long terme qu'un économiste, même distingué, n'est pas forcément en mesure de comprendre dans la courte vue d'une programmation budgétaire annuelle. Au texte que je citais supra de Jean-Marc Léger pour les années 60, répond en écho celui-ci pour aujourd'hui et demain:

La Francophonie avec 175 millions de francophones, 63 pays et 711 millions d'habitants constitue un acteur majeur de cette cohabitation pacifique à construire. Mais les Français n'en sont pas fiers, alors qu'il s'agit d'une fenêtre formidable ouverte sur le monde. Ni nostalgie, ni reste de l'Empire, elle est au contraire le moyen de parler de tout. Et d'agir. La France est déjà multiculturelle avec les outre-mers et les enfants de l'immigration. Avec la francophonie, elle est de plain-pied dans la mondialisation et la diversité culturelle. Elle lui apporte une richesse humaine exceptionnelle. La francophonie, un vestige du passé? Non, elle est la jeunesse et l'avenir. La solidarité et la diversité culturelle en actes. La possibilité de conjuguer autrement, culture, économie, démocratie et société».

Synergies

Pologne

Didactique

Jolanta Zając
Université de Varsovie, Pologne

L'activité de compréhension écrite est devenue le point de mire de nombreuses recherches théoriques qui voient en elle un processus cognitif complexe méritant une vaste analyse psycholinguistique. Tout en partageant cette perspective nous voulons contribuer à un point de vue plus pragmatique ciblant différentes pratiques de lecture possibles à envisager en classe de langue. En premier lieu les élèves devraient apprendre à interroger le texte et, par conséquent, à y voir un réservoir de questions latentes auxquelles chaque lecteur répond à sa propre manière. Pour ce faire ils «entrent» dans le texte par la situation d'énonciation, le paratexte, les domaines lexicaux, les programmes socio-discursifs ou par la progression thématico-rhématique. Les résultats de chaque recherche particulière sont mis en commun pour construire, à la fin, une interprétation plausible du texte.

Mots-clés: compréhension écrite, interaction, interroger, pratiques

The skill of reading comprehension has become a major issue for numerous researchers who see it as a complex cognitive process deserving a thorough psycholinguistic analysis. While in principle I adhere to this view, I would like to suggest a broader pragmatic approach, eliciting a wider range of reading techniques in the foreign language classroom. In the first place, our learners would have to learn to approach each text with a view to identifying a whole host of questions to which every reader would respond in his or her own way. In order to do that they find a way "into" the text by examining its contextual and co-textual clues, lexical patterns, sociolinguistic norms, discourse conventions or theme-rheme oppositions. The results of each individual quest are then brought together to produce a single, plausible interpretation of the text.

Keywords: reading comprehension, interaction, *pragmatic approach*, reading techniques, contextual and co-textual clues, discourse conventions

«Devant un texte à lire, le point de départ de la recherche est donné. Il suffit d'avoir de bons outils pour qu'elle soit productive» (Goffard 1997: 188). Tel sera notre objectif tout au long de ce texte - donner de «bons outils», proposer des pratiques de lecture pour que les élèves contribuent à l'élaboration, au développement et finalement à la maîtrise des discours. Les textes parlent toujours pour eux-mêmes, s'expliquent comme ils peuvent à condition que l'on sache les interroger. Le seul problème est que cette interrogation est rare en classe où c'est l'enseignant qui interroge et personne d'autre. Comment pourrait-on imaginer des élèves qui posent des questions auxquelles, en plus, ils ne savent pas répondre de manière univoque! Il faut, avant tout, convaincre les élèves que l'activité de compréhension écrite est leur projet personnel qu'ils peuvent aborder de la manière la plus appropriée de leur point de vue.

1. Développer la compétence de compréhension écrite

Nous avons déjà parlé, à une autre occasion (Zajac, 2005: 106-115) de ce que c'est la compétence textuelle, comment choisir les textes pour la lecture en classe et, surtout, de la nécessité de traiter la lecture comme un processus à construire et non comme un produit à consommer. Nous voulons revenir à la question des pratiques de lecture en LE pour y consacrer la place qui lui est due. En effet, la prise de conscience par les élèves de la multitude de possibilités de pratiquer la lecture semble être absente des classes de langue. Il faut cependant se rendre compte d'une dépendance étroite entre capacités en lecture et représentations des fonctions et des pratiques de cette activité (Niederberger, 2000: 28). Elle ne peut pas apparaître comme une contrainte scolaire subordonnée aux démarches didactiques mais devrait prendre la forme d'une pratique sociale et personnelle. Il nous semble qu'une telle vision de la lecture en LE est encore loin d'être généralement admise par les enseignants la traitant comme un prétexte de travail linguistique: grammatical et lexical tout au plus.

A notre avis, l'objectif principal de la compréhension écrite en LE est de sensibiliser les élèves non seulement à une manière spécifique de dire les choses ou à la structure discursive correspondante mais aussi, et peut-être surtout, à toute cette vaste problématique de l'interprétation de textes qui relève tantôt du contextuel, tantôt du linguistique, tantôt du pragmatique et tantôt du personnel tout simplement. Se rendre compte des obstacles à l'interprétation c'est déjà un pas vers la recherche des informations qui manquent, vers un autre environnement cognitif qui n'est pas, en l'occurrence, mutuel. *«Il est indispensable de se livrer au travail de construction de l'autre (récepteur ou producteur), dans son univers, pour être en mesure de produire ou lire un texte»* (Goffard, 1997: 184). La recherche de l'autre se profile ainsi derrière toute activité de la lecture.

2. Comment interroger les textes?

N'importe quel texte suscite de nombreuses questions mais il faut savoir quels domaines textuels peuvent être interrogés. Certes, le niveau des élèves et leur maîtrise des pratiques discursives influent sur le choix de ces derniers. Nous allons en proposer quelques-uns qui semblent suffisamment généraux pour pouvoir être pratiqués par de nombreux apprenants (ibid: 183-217).

2.1. Interroger à partir de la situation d'énonciation

Il s'agit d'un travail introductif qui situe plus le lecteur par rapport au texte que l'inverse. Les éléments à reconnaître ou à repérer sont ici les suivants:

- les protagonistes de l'échange (qui s'adresse à qui?) et leurs statuts sociaux; le choix du système verbal;
- la sphère d'activité sociale dans laquelle se déroule cet échange: analyse du péritexte, construction des domaines, repérage des objets de sens thématiques, construction des systèmes de valeurs;
- l'époque et les lieux: repérage des déictiques;

- les buts des protagonistes: repérage des genres socio-discursifs, des domaines;
- la distance culturelle existant entre le producteur du texte et le lecteur.

Il est vrai que souvent la réussite de la communication repose sur une compréhension précise des indices apportés par le texte. C'est un de ces principes qui ont été maintes fois établis pour être ensuite négligé. On croit automatiquement que l'auteur est le semblable du lecteur, qu'il pense, perçoit et agit exactement comme lui. Une telle connivence est rare même entre les locuteurs de même langue. Il faut donc diriger l'attention des élèves vers les marques du genre qui sont visibles dans le paratexte par exemple ou, en cas d'absence, qu'il faut chercher dans le texte. On sait très bien que la détermination du genre est capitale pour la définition du rapport entre le destinataire et le texte. L'élément suivant à détecter c'est, d'une part, toutes les marques que le producteur aurait pu nous laisser et, de l'autre, les marques du destinataire. Tous les deux appartiennent à un univers culturel, introduisent dans le texte leur système de normes et de valeurs, disposent d'un certain nombre de savoirs, etc.

2.2. Interroger à partir des domaines

S'interroger sur les domaines revient à s'interroger sur la ou les représentations du monde proposée(s) dans le texte. Il s'agit principalement de:

- rassembler des mots allant ensemble pour découvrir de quels éléments les univers sont constitués;
- organiser le système de valeurs en repérant les évaluations portées par positif / négatif, péjoratif / mélioratif etc.

Les mots ne renvoient pas toujours aux mêmes réalités dans le monde, ils n'ont pas de sens absolu, leur sens se construit en relation avec les référents et sous l'influence du contexte. Cette construction de sens se fait par le biais de négociation entre les interlocuteurs par exemple d'une conversation spontanée qui sont sans arrêt attentifs aux malentendus qui pourraient interrompre l'échange. A l'écrit, cette négociation est plus délicate parce que les deux interlocuteurs ne se voient pas face à face. Néanmoins, le scripteur guide le lecteur dans cette négociation de sens en lui proposant des marques textuelles et d'autres indications concernant le terrain sur lequel l'échange se déroule. «*Le scripteur choisit ses mots en fonction de ce qu'il pressent de la capacité du lecteur à construire un univers à l'aide de ces mots*» (ibid: 194). Une technique très simple est ici proposée: on demande aux élèves de constituer des listes de mots du texte qui peuvent aller ensemble, un même mot peut entrer dans plusieurs listes. Au moment de la mise en commun des résultats on peut voir que, dans la plupart des cas, ces listes se recoupent et qu'il y a un nombre restreint de mots qui suscitent la discussion. C'est ainsi qu'apparaissent les différences d'interprétation. A partir des convergences et des divergences, on construit, en classe, une négociation de sens pour comprendre les motifs des élèves de classer les mots différemment. C'est ainsi également qu'ils apprennent à chercher d'autres sens dans des mots qui, pour eux, étaient figés.

2.3. Interroger à partir de la progression thème / rhème

L'analyse liée aux chevauchements des thèmes et des rhèmes permet de mettre en évidence la manière dont progresse l'information dans un texte. Dans ce cadre les élèves devraient :

- repérer les verbes conjugués dans un texte;
- délimiter devant chaque verbe repéré, un thème;
- délimiter, derrière chaque verbe conjugué, un rhème;
- reconnaître les modes d'enchaînement des thèmes et des rhèmes pour reconstituer la progression de l'information: elle peut être linéaire ou à thème constant ou à thème dissocié;
- à partir de la liste de thèmes du texte étudié, il est possible d'identifier les actants et de réfléchir à l'usage que l'auteur en fait;
- à partir de ces délimitations, il est possible d'explorer une autre dimension en découpant les phrases en groupes constituants et de réfléchir à leurs fonctions syntaxiques.

On remarque que les thèmes peuvent contenir des éléments syntaxiquement différents. Le thème peut contenir trois sortes de constituants: 1. des éléments qui renvoient au texte précédent, 2. des éléments qui renvoient à la relation auteur-lecteur et 3. des éléments qui posent des objets de sens, ce troisième critère étant obligatoire.

2.4. Interroger à partir du paratexte

L'objectif de cette activité est de donner du sens à la mise en forme du texte en réintégrant l'objet-texte dans l'espace des relations sociales humaines. Les élèves devraient :

- relever les différents éléments de mise en forme du texte, les nommer et les classer pour s'initier au monde de l'édition;
- interpréter ces signes en attribuant à chacun une fonction qui reste attachée aux visées de l'auteur et de son éditeur;
- systématiser ces repères en montrant qu'ils se groupent pour former de grands ensembles de textes qui distinguent les différents genres socio-discursifs.

Le paratexte se divise en péritexte (les marques telles que: format, bandeau, dos, la 1e et la 4e de couverture, illustrations, typographie, mentions du prix, de la distribution, organisation intérieure - dédicaces, table des matières, index, chapeau, avant-propos, découpage en chapitres etc.) et l'épitéxte (ensemble de ce qui a été dit à propos de ce texte).

On voit que ce travail dépasse le cadre du manuel avec lequel on travaille. Il s'agit du contact avec un texte dans son milieu d'origine (presse, magazine, roman, recueil de poèmes...etc.). Les informations fournies par le paratexte

ne sont pas, non plus, gratuites, elles renseignent sur les conditions de production du texte et peuvent être révélatrices de beaucoup de détails utiles pour son interprétation.

2.5. Interroger à partir des programmes socio-discursifs

Il s'agit de reconstituer le parcours d'un texte qui a pris une certaine forme pour dire ce qui convient le mieux dans son cadre. La recherche est ici la plus difficile puisqu'elle demande de retrouver les intentions de l'auteur au travers des indices qu'il a mis dans son texte. Pour ce faire il faudrait:

- relever les indices de temps et des lieux;
- organiser la chronologie du texte et, si besoin est, la comparer avec la chronologie ordinaire;
- si le cadre chronologique est absent, il faut apprendre à construire la logique de l'enchaînement des objets de sens, en commençant par apprendre à trouver ces objets de sens;
- organiser la logique du texte pour faire apparaître l'existence d'un ordre;
- archiver ces parcours afin de pouvoir comparer les différents ordres des textes rencontrés et en tirer des conclusions sur les différents genres socio-discursifs représentés par les textes.

Cette démarche est de première importance pour le travail sur les genres et, par conséquent, pour l'interprétation des textes. Il ne s'agit pas de rigidifier un genre mais, au contraire, de montrer comment différents textes peuvent fonctionner dans un cadre touchant de près ou seulement de loin leur prototype. «*Les programmes sont des outils d'aide à la production ou à la construction de sens. Ils permettent une investigation: les textes leur doivent en partie leur structuration, mais ce n'est qu'en s'en dégageant qu'ils acquièrent leur individualité*» (ibid: 218). Reconnaître un programme discursif c'est aussi assurer la cohérence par le biais des éléments spécifiques qui sont inscrits dans son schéma et qui visent des effets sur les destinataires par leur structure et par leur appartenance à tel ou tel domaine sémantique.

3. Lire et interagir?

La lecture est aujourd'hui identifiée plutôt à une activité solitaire, chacun lit pour soi et partage, éventuellement, les sens compris. Rappelons que cela n'était pas toujours comme ça, car les pratiques d'une lecture orale se sont largement propagées encore au XIXe siècle dans les salons aristocrates témoignant d'un besoin de lecture commune. Peu à peu ce type de lecture s'est estompé pour finalement disparaître et céder la place à la lecture individuelle. Sans vouloir dénier ce principe nous voyons cependant une place à redonner aux pratiques interactives lors du processus de la lecture en classe de langue ou, par principe, on agit ensemble. «*Ce qui se passe, c'est à la fois 'l'action mutuelle des individus réunis' et leur 'action conjointe'. Action mutuelle, parce que les individus agissent les uns sur les autres et «changent en échangeant» comme le dit Kerbrat-Orecchioni,*

action conjointe, parce que, par leurs échanges, ils agissent ensemble sur la réalité» (Traverso, 1999: 5). Programmer ces actions à la fois mutuelles et conjointes revient à l'enseignant qui sait dépasser la lecture à haute voix ou la traduction mot par mot comme uniques démarches à appliquer à la compréhension écrite.

Les différentes manières d'interroger le texte que nous venons de citer permettent aux apprenants d'entrer en interaction dans un travail en binôme ou en petits groupes avec des consignes différentes se rapportant aux catégories de recherche susmentionnées.

Après avoir réuni différents éléments propres au texte on peut passer à une mise en commun des résultats et esquisser une première interprétation soumise à une délibération générale.

L'approche interactionniste est donc envisageable, d'une part, en tant que communication à plusieurs interlocuteurs au sens propre et, de l'autre, en tant que l'échange entre le texte et ses lecteurs. Celui-ci devient une véritable interaction entre ce que l'auteur a pensé mettre dans sa production destinée à un lecteur idéal et ce lecteur réel qui est, qui plus est, étranger à sa culture ou, plus généralement, à son environnement cognitif et social.

4. Vers une application pratique

Nous allons examiner un texte de type argumentatif qui apparaît souvent dans les méthodes de FLE pour essayer de mettre en pratique les idées avancées plus haut.

Le tableau ci-après propose quelques manières d'entrer dans la lecture avec des exemples de réponses qui sont loin d'être exhaustives. Il ne faut pas non plus oublier que chaque «interrogation» se fait en groupes ou le même type d'interrogation est attribué à quelques binômes.

«Ils seront plus sévères

Il paraît que les conflits de générations sont éteints ou presque. Du moins des sociologues sérieux l'affirment-ils. Serait-ce parce que les générations d'aujourd'hui sont moins nombreuses que les générations contestataires de la fin des années 60? L'explication statistique ne séduit guère.

Une autre paraît plus probable. Les jeunes n'attendraient plus grand-chose de leurs aînés, impuissants depuis belle lurette à leur proposer un avenir et donc à l'imposer. On ne se bat pas contre le vide.

Les pères, de leur côté, qu'ils se soient convertis à la non-directivité d'avant-hier, au libéralisme d'hier, ou à l'autoéducation, ont tendance à laisser leurs rejetons vivre ou survivre à leur guise.

Mais si le conflit classique pères -fils a souvent disparu, un autre paraît bien en train de surgir: un conflit fils-pères, les premiers reprochant aux seconds leur absence de résistance, leur refus d'exercer une autorité qu'ils aimeraient

contester, mais qui les rassurerait par son existence même. L'indulgence des pères exige des fils héroïques.

Bien des enfants d'aujourd'hui se promettent sans le cacher d'être des parents sévères... Retour en arrière? La sévérité de demain ne sera pas, semble-t-il, celle d'hier ou d'avant-hier. Tels ou tels changements dans les moeurs ou les habitudes sont probablement irréversibles. Mais si ses points d'application risquent de n'être plus ceux de jadis, le retour à l'autorité familiale n'en est pas moins un souhait et peut-être un besoin» (J. Planchais, Le Monde, 1981)^a.

Type d'interrogation	Réponses possibles
A partir de la situation d'énonciation	<ol style="list-style-type: none"> 1. l'auteur constate un phénomène social: transformation du conflit des générations de celui du type parents/enfants vers un autre de type enfants/parents; 2. l'article a la forme d'un texte argumentatif: à la surface du texte apparaissent des marqueurs logiques et discursifs (il paraît que...; questions-réponses; de leur côté, mais); 3. la situation est présentée comme générale en France avec des renvois vers le passé (hier, avant-hier) et l'avenir (avenir, aujourd'hui, demain); 4. la distance culturelle: en Pologne ce type de débat ne se fait pas entendre, le conflit des générations est resté classique, entre les parents (sévéres, autoritaires) et les enfants (soumis, obéissants)
A partir des domaines	<ol style="list-style-type: none"> 1. trouver les mots allant ensemble: les conflits de générations; les conflits pères-fils; les générations contestataires; absence de résistance; exercer une autorité; les pères, les parents/les fils, les enfants, les jeunes; les fils reprochent, 2. organiser le système de valeur: <ol style="list-style-type: none"> a. évaluation positive: résistance; autorité(?), indulgence (?), avenir; héroïques; b. évaluation négative: conflit; impuissants; reprocher; parents sévéres (?); sévérité (?),
A partir de la progression thème/rhème	<ol style="list-style-type: none"> 1. les verbes à la forme personnelle avec leurs thèmes: il paraît, les conflits sont, des sociologues l'affirment, serait-ce, les générations sont, l'explication ne séduit guère, une autre paraît, les jeunes n'attendraient plus, on ne se bat pas, les pères se soient convertis/ont, le conflit a disparu, un autre paraît, ils aimeraient, une autorité rassurerait, l'indulgence exige, des enfants se promettent, la sévérité ne sera pas, changements sont, ses points d'application risquent, le retour n'en est pas 2. les rhèmes: éteints, moins nombreuses, plus probable, grand-chose de leurs aînés, contre le vide, à la non-directivité d'avant-hier, au libéralisme, à l'autoéducation, tendance à laisser, en train de surgir, contester, par son

	<p>existence même, des fils héroïques, être des parents sévères, celle d'hier ou d'avant-hier, irréversibles, de n'être plus ceux de jadis, un souhait, un besoin.</p> <p>3. identifier les actants (à partir des thèmes) - éléments qui contribuent au sens du texte - les conflits, les pères, les enfants, l'autorité, l'indulgence, les changements, le retour.</p>
A partir du para- texte	<p>1. le sens du titre «Ils seront plus sévères»;</p> <p>2. distinguer le chapeau, les paragraphes (4);</p> <p>3. regarder la mise en page du journal «Le Monde»;</p> <p>4. comprendre l'organisation d'un article en fonction du déroulement du raisonnement au travers des paragraphes.</p>
A partir des programmes socio- discursifs	<p>1. les indices de temps et de lieux: la fin des années 60; depuis belle lurette; un avenir; avant-hier; hier; aujourd'hui; demain; jadis/</p> <p>2. trouver les objets de sens: les conflits de générations; les jeunes; les pères.</p> <p>3. organiser la logique du texte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - thèse: les conflits de générations sont éteints ou presque - arguments: a. Statistique (les générations d'aujourd'hui sont moins nombreuses); b. Les jeunes n'attendent rien de leurs aînés. - Antithèse: les conflits fils-pères sont apparus à la place des anciens conflits pères-fils; - Arguments: les pères sont trop indulgents, les fils demandent une autorité à contester; - Conclusion: les jeunes déclarent une sévérité parentale à l'avenir.

Ce que nous avons essayé de présenter est un exemple de pratiques de lecture que l'on pourrait proposer en classe de langue étrangère. Les objectifs d'une telle démarche seraient de:

- diversifier les tâches de lecture distribuées aux élèves,
- leur montrer que le texte est une structure polyvalente que l'on ne déchiffre pas de manière linéaire,
- leur fournir l'occasion de travailler ensemble sur le sens d'un texte en exécutant des recherches à des niveaux différents,
- les encourager à interroger le texte sans être sûrs de trouver toujours une bonne réponse (cf. les doutes concernant le choix des termes positifs ou négatifs dans notre tableau, il serait délicat de trancher ces problèmes en interdisant ainsi aux apprenants d'avoir leurs propres systèmes de valeurs;
- donner l'occasion de revoir plusieurs fois les mêmes groupes de mots, les mêmes expressions ou les idées mais dans différentes perspectives du texte.

En procédant de cette manière nous apportons une preuve palpable à nos élèves que la lecture est une pratique à la fois sociale et personnelle et non seulement scolaire.

Notes

¹ cité par Benoit F., Eterstein C., 1996, *Littérature et pratique du français 3^e*, Hatier p.111.

Bibliographie

Goffard, S., 1997. *Entrer dans l'écrit : les genres du discours*. Académie de Créteil: CRDP.

Karpińska-Szaj, K., 2005. *Pédagogie de la lecture en langue étrangère, défis rééducatifs*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Niederberger, N., 2000. Troubles du langage chez l'enfant: vers une perspective intégrative. In: de Weck, G., J. Buttet Sovilla (dir.), 2000. *Travaux neuchâtois de linguistique n° 33*, Suisse: Institut de linguistique Université de Neuchâtel.

Traverso, D., 1999. *L'analyse des conversations*. Paris: Nathan.

Zajac, J., 2004. *Du communicatif au discursif: apports de la pragmatique du discours à la didactique des langues étrangères*. Warszawa: Instytut Romanistyki UW.

Zajac, J., 2005. Etre un lecteur averti - Elaborer une compétence textuelle en classe de langue. *Synérgies Pologne*, Gerflint, n° 1, pp. 106-115.

Katarzyna Karpińska-Szaj
Université de Poznań, Pologne

Afin de construire une image crédible de l'acte de lecture en langue étrangère, il est justifié d'élucider les propriétés inhérentes au texte mais surtout à la situation dans laquelle la lecture a lieu (la situation d'apprentissage d'une langue étrangère). Dans l'article on propose la mise au point d'une démarche pédagogique axée sur le projet personnel de compréhension de l'écrit envisageant d'un côté, les objectifs d'apprentissage et de l'autre côté, les modalités personnelles de la construction des représentations mentales du contenu. Quelques exemples de solutions pratiques sont jointes à l'article.

Mots-clés: stratégies de lecture, compréhension écrite en langue étrangère

The purpose of this article is to sum up the up-to-date concepts of strategic reading in the foreign language teaching, and, based on this, suggest practical solutions aiming at improving the efficiency of understanding the written texts. The central point of the proposed approach is the creation of one's own "reading project" aiming at the conscious (self-)evaluation of applied strategies of reading of texts in a foreign language.

Keywords: efficiency of reading in a foreign language, reading strategies

Dans l'enseignement/apprentissage de la capacité de compréhension de textes où le modèle interactif occupe une place centrale, on a souvent l'impression d'avoir déjà tout dit sur l'utilisation des stratégies de lecture par les apprenants en langue étrangère. Pourtant, si on veut aboutir à une vision suffisamment claire de l'acte de lire, il est important d'approfondir les recherches sur les facteurs d'ordre personnel mis en jeu en compréhension de textes. Pour ce faire, nous voulons développer ici un point de vue qui s'inspire des approches dominant actuellement dans les méthodes d'orientation cognitiviste d'apprentissage de la lecture, et qui attribuent aux caractéristiques personnelles du lecteur une valeur importante dans le choix des stratégies de compréhension.

Lire en langue étrangère: question de stratégies?

On attache souvent les particularités de la lecture en langue étrangère aux difficultés que les apprenants éprouvent vis-à-vis du texte écrit en langue cible. On évoque ici différents déficits de compétence se rapportant à la langue utilisée ainsi qu'à la complexité du contenu. Cette façon d'entrevoir les difficultés des apprentis lecteurs étrangers découle sans doute des prérequis théoriques: on procède à l'observation de la lecture à travers les aspects jugés pertinents dans la construction du sens: le texte même et le contexte auquel il renvoie. En appliquant les résultats de ces recherches dans la pédagogie de lecture, on insiste

sur le développement des capacités visant à respecter la nature du discours écrit (mise en jeu de l'affectivité du texte, tissage de la cohérence et de la cohésion, prélèvement des marques de l'argumentativité, etc.).

Afin de construire une image crédible de l'acte de lecture en langue étrangère, il est aussi justifié d'élucider les propriétés inhérentes à l'acte d'apprentissage. De ce point de vue, la lecture en langue étrangère est finalisée: l'apprenti lecteur lit en visant un but concret pour résoudre une tâche. Dans la plupart des cas, la lecture en langue étrangère est médiatisée. Par l'intermédiaire des interventions de l'enseignant ou/et des participants du cours, l'apprenant est amené à construire sa représentation mentale du contenu de l'écrit en présence des suggestions et remarques dont il n'est pas nécessairement l'auteur. Le fait d'apprendre une langue étrangère inclut aussi la volonté de tirer à chaque occasion un profit linguistique. Perfectionner sa langue est un objectif quasi constamment sous-jacent.

En se référant à cette brève description de la lecture en langue étrangère, on pourrait dire que la réussite en lecture dépend plus qu'en langue maternelle de la mise au point des procédures délibérément choisies pour atteindre un objectif (réaliser une tâche). De ce fait, l'apprenti lecteur devrait constamment recourir à la planification et au contrôle de sa compréhension ainsi qu'à la compensation de ses déficits de compétence de lecture face à un texte écrit en langue étrangère. Ces trois aspects caractérisant le processus de lecture dans la situation d'apprentissage: l'évaluation, la planification et l'exécution sont des conditions sine qua non de la mise au point des stratégies.

Comment enseigner les stratégies de lecture?

Les stratégies de lecture sont rarement séquentielles. Le plus souvent, elles doivent opérer au moins partiellement de façon simultanée. Selon les critères admis, on peut parler de différents types de stratégies. Si on veut emprunter une typologie issue de riches élaborations sur l'observation des stratégies d'apprentissage, on peut en distinguer deux groupes qui se réfèrent à la capacité de compréhension écrite: les stratégies métacognitives (renvoyant à des processus d'organisation et de régulation de la lecture) et les stratégies cognitives (concernant l'acte même de lire). Ces dernières sont spécifiées selon la mise au point des opérations mentales ayant pour but de décoder, d'intégrer et d'interpréter les indices textuels (l'ordre de ces processus n'allant pas exclusivement dans ce sens).

Si on met l'accent sur les particularités du texte-discours, on détermine les *micro* et les *macro stratégies* se rapportant conformément à des processus de construction du sens passant par de petites entités jusqu'à la construction de l'idée globale du texte. À part l'intérêt attaché aux caractéristiques du texte écrit, la pratique enseignante attache aussi beaucoup de valeurs aux objectifs de lecture.

Des taxonomies de stratégies se basant sur les compétences mises en jeu en lecture mettent en évidence les propriétés individuelles des sujets lisants. Dans ce sens, on parle plutôt de **modes d'exploration** du texte profondément ancrés dans les particularités psychologiques et sociales. Ces stratégies sont identifiées

à des profils de lecture se résumant globalement à la lecture *analytique vs synthétique, visuelle vs auditive, descriptive vs narrative* et font référence à des styles cognitifs et/ou styles d'apprentissage des lecteurs (voir différentes conceptions décrites dans Rui, 2000).

L'entraînement à l'utilisation de stratégies comporte habituellement un certain nombre d'étapes. On s'entend généralement pour énumérer les stades suivants: observer d'abord les stratégies des apprenants, intégrer ensuite la question des stratégies dans l'enseignement et, enfin, évaluer avec les élèves la rentabilité des stratégies qu'ils utilisent en leur fournissant des rétroactions appropriées. Il est clair pourtant que dans la pratique pédagogique, il ne suffit pas d'enseigner des stratégies de lecture pour que celles-ci soient effectivement utilisées. Il semble plutôt qu'une démarche pédagogique visant le développement des habiletés de lecture devrait tâcher de dépasser les essais de catégorisations de stratégies à promouvoir séquentiellement aux variables texte, but, lecteur au profit des réseaux de stratégies.

Il paraît donc plus prudent de proposer des démarches d'enseignement/apprentissage de la lecture visant les activités ayant pour but de clarifier les procédés de compréhension écrite en langue étrangère. Un tel enseignement des stratégies s'applique à rendre transparents pour l'apprenant, les processus cognitifs et métacognitifs intervenant dans la compréhension des textes. De ce fait, l'enseignement stratégique a pour but de favoriser l'application des réseaux de stratégies dans des contextes variés.

Afin de proposer une démarche procédurale d'enseignement de la lecture en langue étrangère, il faudrait clarifier le cadre conceptuel de l'acte de lecture envisagé à l'heure des recherches actuelles comme interaction entre le texte et son lecteur.

Contraintes d'interaction en lecture

L'intérêt pédagogique des démarches fondées sur le modèle interactif, est tourné vers l'automatisation des processus du bas niveau liés au décodage des signes graphiques et à la mise au point de compréhension des mots. Ces opérations sont susceptibles de freiner l'interprétation du texte et plus particulièrement, la constitution d'une représentation mentale du contenu ce qui exige à son tour, la mise en jeu des opérations du haut niveau comme l'activation de schémas relatifs au sujet présenté et à l'organisation formelle du texte. L'idée d'optimiser les processus impliqués dans l'acte de lecture afin de rendre la lecture plus fluide est tout à fait justifiée et s'explique par la nécessité de réduire le coût cognitif attaché à chacune des opérations mentionnées. Il paraît pourtant clair que cette démarche devient insuffisante si on considère l'interaction des processus de lecture de façon dynamique et complexe où les opérations s'articulent les unes par rapport aux autres. Or, il ne suffit pas d'entraîner (voir d'automatiser) certains processus pour garantir la fluidité de leur interaction. Ainsi nous prenons en compte le postulat lancé par D. Gaonac'h (1993) qui plaide pour la discrimination dans l'activité de lecture des paramètres à prendre en compte en analyse de l'interaction. Néanmoins, pour que ceux-ci soient pertinents dans l'apprentissage des stratégies de lecture, il faut aussi poser comme postulat le choix d'un élément

organisateur susceptible d'orienter la compréhension et de ce fait, rendre possible l'autocontrôle de la lecture.

Ce qui oriente la lecture

Différentes propositions ont été déjà émises sur les moyens d'orienter la lecture en situation d'apprentissage. Pour mettre en relief la manière dont on lit un texte, on privilégie souvent soit la variable *but*, soit la variable *texte*. Les études ayant pour but de mettre en évidence la variable *lecteur* et les stratégies individuelles mises en jeu en lecture, ne sont qu'à leurs débuts. En suivant cette perspective, C. Dévelotte (1990) avait distingué deux sortes de procédures mises en jeu lors de la lecture des textes scientifiques en langue étrangère: les *stratégies utilisées en fonction de but* et les *stratégies - modalités* qui correspondent à des attitudes/postures psychologiques et socioculturelles des lecteurs. Il paraît donc justifié d'envisager dans chaque lecture des modalités personnelles conformes au style de lecture qui constituent une propriété inhérente des stratégies utilisées par rapport à l'objectif et le type du texte. Ainsi par exemple, lire pour extraire des informations importantes (lecture sélective) peut passer par un recours à l'oralisation interne (lecture analytique) ou par un mode descriptif (mode visuel de circulation dans le texte). Ceci veut dire que le mode personnel de circulation dans le texte n'est pas directement dépendant de l'objectif de lecture ni du type de texte mais plutôt des propriétés personnelles des lecteurs qui sont en train de réaliser la tâche donnée. Cette perspective de conceptualiser le processus de lecture lors de l'apprentissage est développée dans des approches pédagogiques visant à réduire les difficultés de compréhension inhérentes à une faible gestion des moyens mentaux disponibles aux lecteurs pour faire exister mentalement l'idée du texte. C'est en prenant en compte le fonctionnement mental différencié des lecteurs qu'il est possible de remédier aux plusieurs obstacles de construction du sens lors de la lecture (Martel, 2001).

En suivant ces idées, nous voulons proposer dans l'enseignement/apprentissage de la lecture d'organiser les démarches didactiques à partir d'un **projet de compréhension** qui, contrairement à l'idée développée par l'approche globale, n'englobe pas seulement le but ou la réalisation de tâche didactique. La compréhension est, en premier lieu de nature personnelle, équivaut à une forme de perception et par conséquent, à la façon de faire une représentation mentale du contenu. Cette propriété est donc inhérente au projet de compréhension qui seulement au second plan renvoie à la mise en jeu des objectifs de lecture. Autrement dit, la lecture en projet n'est pas automatiquement soumise à un objectif posé de l'extérieur, mais est surtout fonctionnelle au mode personnel d'exploration du texte. Elle est finalisée, mais n'impose pas la façon de lire qui reste toujours très individuelle. De ce fait, nous considérons la mise en projet de compréhension comme une stratégie globale susceptible d'orienter d'autres stratégies et donc d'organiser la mise au point de la représentation mentale du contenu pour en faire usage dans une tâche proposée.

La lecture en projet

Pour procéder à l'observation des stratégies de lecture mises en oeuvres par les apprenants polonais en FLE, nous avons proposé de lire un extrait d'un

texte littéraire / romanesque (une biographie) dans le but de le traduire après. Par le biais de notre observation (comme support nous avons utilisé les questionnaires et les enregistrements consistant à recueillir les RIV¹) nous avons pu retenir que les apprenants en construisant leurs représentations mentales par le mode visuel (ceux qui construisaient d'abord idée générale du contenu et puis qui complétaient leurs interprétations par les détails) passaient dans le prolongement de leur activités de compréhension à la verbalisation interne du texte (soit ils traduisaient dans la langue d'arrivée soit ils reformulaient en langue de départ). Ceci n'était pas fréquent dans le cas des étudiants qui représentaient le type de lecture analytique (détaillée) et qui procédaient à la verbalisation interne tout de suite au démarrage. Nous avons pu observer aussi l'effort de tous les étudiants à faire les liens logiques entre les données du texte (inférer même s'il y avait des passages dont le sens n'était pas sûr). Souvent, les apprenants s'assuraient du sens en expliquant le contenu en paire ou en se racontant le texte à eux-mêmes. Cette expérience, sûrement trop modeste pour extrapoler les données recueillies, démontre quand même que les stratégies utilisées pour faire face à l'objectif posé (traduire) venaient dans le prolongement du style personnel de lecture.

Il est à noter aussi que le mode personnel de compréhension des textes reste dans la situation d'apprentissage tributaire des compétences linguistiques de l'apprenant: le lecteur apprenant appuie sa lecture sur ce qu'il est capable de comprendre, il développe excessivement des stratégies compensatoires qui peuvent perturber la manière personnelle de se représenter le texte. De ce fait, développer les stratégies compensatoires devrait se faire non pas de façon ponctuelle mais de façon suffisamment souple pour ne pas perdre de vue l'évocation du contenu. Il en va de même avec le désir quasiment omniprésent chez les apprenants d'améliorer leur connaissance de la langue cible: l'attention tournée vers une formulation intéressante ou vers l'usage d'une règle de grammaire ne peut pas coûter une perte de fil conducteur dans la constitution de la représentation du texte. Pour cette raison, un va-et-vient constamment effectué entre les données du texte et les propositions interprétatives construites mentalement doit toujours avoir lieu.

Pour conclure

Si la lecture en langue étrangère pouvait être identifiée en grandes lignes à la mise point de stratégies adéquates au mode personnel de lecture, au but, aux propriétés du texte-discours, et aux objectifs d'enseignement de l'écrit, il paraît justifié de s'interroger comment mettre de l'ordre dans cette multiplicité de facteurs à prendre en compte en didactique de l'écrit. Les didacticiens n'ont qu'à mettre l'accent sur un aspect choisi tout en respectant la mise en équilibre de l'ensemble de facteurs précités à l'étape finale de l'approche proposée. Mais que devrait faire l'apprenti lecteur en langue étrangère pour apprivoiser sa lecture? À notre sens, une condition sine qua non de la réussite dans l'apprentissage de la lecture consiste surtout à apprendre à guider sa lecture. En tenant compte de la complexité du processus de lecture et de sa nature quasiment inobjectivable, il est difficile de donner de préceptes fiables à chaque situation d'apprentissage de la compréhension du discours écrit. Il est pourtant faisable d'émettre certains acquis qui méritent d'être pris en compte si on vise à préparer l'apprenant à devenir de plus en plus performant dans sa lecture. L'observation de départ amène

à prendre l'habitude de lire en projet² tout en se rendant compte de la spécificité de cette instance. Ceci veut dire qu'à chaque fois, le lecteur devrait être en mesure d'évaluer les stades de sa compréhension conformément à l'intention de la lecture. L'apprenti lecteur en langue étrangère a donc l'intérêt d'apprendre à déterminer et à maîtriser ses déficits de compétences, à orienter sa lecture selon le but visé et à inférer à partir des indices repérables à travers le texte (ces objectifs sont d'ailleurs souvent mis en valeur dans les démarches d'enseignement/apprentissage de la lecture en langue étrangère). Mais surtout, l'apprenant a intérêt de connaître son mode personnel de construction du sens et ceci dans le but de pouvoir recourir aux différentes stratégies conformément à la tâche mais en accord avec sa propre façon de lire le texte.

Notes

¹ Les *Représentations Interprétatives Verbalisées* sont une technique d'observation de la mise au point des stratégies de lecture consistant à recueillir les données à partir des solutions proposées par les apprenants vis-à-vis d'un problème de lecture (cf. Grossmann, 1995).

² A titre d'exemple nous présentons dans l'annexe quelques propositions d'activités soutenant la *lecture en projet*. Des *grilles d'auto-observation* ont pour but de détecter ses modalités de lecture tandis que les *feuilles de route* visent une réflexion sur les connaissances préalables et l'évaluation des données recueillies. On y invite les apprenants à modifier leur modalité de lecture par rapport aux prédictions relatives au contenu.

Bibliographie

- Dévelotte, C., 1990. «Lire: un contrat de confiance». *Le Français dans le Monde*, n° 235, pp. 50-54.
- Gaonac'h, D., 1993. «Les composantes cognitives de la lecture». *Le Français dans le Monde*, n° 255, pp. 87-92.
- Grossman, F., 1995. «Evaluer les lecteurs». *Le français aujourd'hui*, n° 112, pp. 23-33.
- Jorro, A., 1999. *Le lecteur interprète*. Paris: PUF.
- Karpińska-Szaj, K., 2005. *Pédagogie de la lecture en langue étrangère. Défis rééducatifs*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Martel, V., 2001. «Compréhension en lecture: l'apport de la psychologie cognitive et de la gestion mentale». In: *Mémorisation, compréhension: alliance ou conflit?* Actes du Colloque de Gestion Mentale, Villeurbanne, 20-21 octobre 2001, pp. 191-206.
- Rui, B., 2000. «Exploitation de la notion *stratégie de lecture* en français langue étrangère et maternelle». *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, n° 13, pp. 89-110.

Annexe

Exemples d'activités soutenant la *lecture en projet*

1. Proposition d'une grille d'auto-observation pour identifier la modalité de lecture

Questions - supports pour évaluer la modalité de lecture:

1. Par quel endroit avez-vous commencé la lecture?
2. Quels endroits avez-vous jugé difficiles?
3. Avez-vous traduit certains passages dans le texte? pourquoi?
4. Avez-vous sauté certains passages? pourquoi?
5. Etes-vous revenus en arrière en lisant le texte? pourquoi?

Les questions proposées servent de déclencheur pour orienter l'échange des idées entre les apprenants. Elles peuvent donc être complétées par d'autres qu'on invente au fur et à mesure de l'échange.

2. Propositions de feuilles de route pour faire apprendre à orienter sa lecture

Activité d'évaluation des actions faites lors de la lecture

Les actions que je fais en lisant	Mon évaluation
1. Je regarde le titre et les sous-titres - je traduis le titre, - je réfléchis sur le sujet abordé, - j'essaye de m'expliquer le titre, - autres: ...	
2. J'observe la mise en page: - je regarde les photos, - j'observe la répartition en paragraphes, - autres: ...	
3. Je lis le texte: - je compare avec mes idées de départ: ce que je retrouve, ce qui change, ce qui est nouveau, - autres: ...	
4. Je résume le texte: - je me le raconte avec mes mots en polonais ou en français, - je dessine l'histoire, - autres: ...	

(adapté de Jorro, 1999; voir aussi Karpińska-Szaj, 2005).

Activité «SVAR» proposée pour orienter et évaluer la prise d'informations

S	V	A	R
ce que je sais	ce que je veux savoir	ce que j'ai appris en lisant le texte	ce qu'il me reste à apprendre
-	-	-	-
-	-	-	-
-	-	-	-

Cette activité s'apprête aux élèves éprouvant des difficultés d'identification du contenu informatif du texte à lire. Le sigle de cette activité renvoie aux quatre processus mis à contribution : identifier ce qu'on sait, déterminer ce qu'on veut apprendre, préciser ce qu'on a appris et juger ce qu'il reste encore à apprendre (ce qui n'a pas été trouvé dans le texte) (cf. d'autres variantes de cette activité dans Giasson, 1995; voir aussi Karpińska-Szaj, 2005).

Michel Sagaz

Professeur de français au Japon

Cet article est une réflexion approfondie sur les processus de créativité. Il montre que le chemin vers la création importe plus que le résultat atteint, dans la mesure où, convoquant la totalité de l'être, il suscite motivation, autonomie et apprentissage selon une boucle de récursivité continue. L'individu apprenant n'est plus en posture de réception. Il n'apprend pas «quelque chose» mais il apprend à «faire quelque chose» donc à s'enrichir de sa propre expérience.

Mots-clés: Créativité, expérience, apprentissage, autonomie, motivation, compétence de communication.

This paper is a deep reflection on the processes of creativity. It shows that the road towards creation is more important than the result reached, insofar as it involves the totality of being, stirring motivation, autonomy and learning in a loop of continuous recursiveness. The learner is no longer in a situation of reception. He/she does not learn «something» but «how to do something» and thus becomes enriched by his/her own experience.

Keywords: Creativity, experience, learning, autonomy, motivation, communicational competence

Créativité et apprentissage

Le Petit Robert propose comme définition pour le terme «création», l'«action de faire, d'organiser une chose qui n'existait pas encore»; et pour le terme «créativité», le «pouvoir de création». La créativité est donc la qualité que l'on attribue (à l'être humain) dans l'exécution de cette action.

Nous voulons envisager dans cet article ce que recouvre la notion de «créativité» dans l'«apprentissage» d'une langue étrangère. Une difficulté se pose d'emblée car ces deux termes répondent à des réalités variables selon les modèles qui les incluent. Proposer une description ou donner une définition de la créativité qui fasse consensus dans ce domaine est dès lors délicat. Chacun en possède une vision personnelle, ce qui en fait un *concept d'évidence* manipulé par tous mais qui reste très flou. A l'instar d'autres notions en didactique des langues étrangères, celle de «créativité» -notion protéiforme aux multiples acceptations- est mal cernée, sur le plan théorique comme sur le plan pratique, ce qui la rend difficilement maîtrisable par les chercheurs et utilisable par les enseignants.

Gattegno¹, pour sa part, propose une interprétation bien définie de la créativité et de son rôle dans l'apprentissage (1987a, 1987b). Pour lui, le premier donné pour les êtres humains, c'est le temps (1987b: 19) et nous sommes tous

créateurs car nous faisons toujours quelque chose d'autre avec ce temps. Nous «transform[ons] le temps en expériences» (1987b: 20): telle est pour cet auteur la définition de la créativité². Par ailleurs, elle représente pour lui un passage indispensable (et donc incontournable) de l'apprentissage puisqu'elle en constitue la base.

Dans une optique didactique et pédagogique, l'examen de la place que Gattegno accorde à la créativité dans l'apprentissage peut s'avérer féconde. Ce point substantiel pose les fondations d'une réflexion fructueuse que nous évoquons en ces termes: si la créativité est effectivement à la base de l'apprentissage, qu'est-ce que cela implique au niveau des modèles d'apprentissage?

Communication et apprentissage

Dans l'évolution de la didactique des langues étrangères, l'impact de l'apprenant dans son propre apprentissage est devenu un principe primordial. Germain (1993: 204-205) rappelle qu'«apprendre une langue ne consiste pas (...) à former un ensemble d'habitudes. Au début des années 60, des psychologues cognitivistes commencent à considérer l'apprentissage *comme un processus beaucoup plus créateur, davantage soumis à des mécanismes internes qu'à des influences externes*. L'apprentissage est considéré comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé *avant tout* par cet individu»³. On a donc commencé à prendre conscience du rôle crucial de la créativité pour l'apprentissage il y a presque un demi-siècle.

Les approches communicatives restent encore le modèle d'enseignement-apprentissage le plus commun aux enseignants de FLE et c'est à ce titre que nous les évoquons. Si elles sont traditionnellement associées à la psychologie cognitive, signalons toutefois, toujours avec Germain (1993: 206), que ces «références [...] ont le statut de fondements *a posteriori*, élaborés après un *niveau-seuil* [1976] par exemple, document qui ne renferme aucune considération d'ordre proprement psychologique.» Quelle place le modèle communicatif -dépourvu d'assises psychologiques fortes- laisse-t-il à la créativité des apprenants?

Elle est sans doute amoindrie. La mise en place d'une compétence de communication (Moirand, 1982) chez les apprenants répond forcément à un contexte source donné, relatif à la langue étrangère en situation. Les contenus des sous-compétences linguistique, discursive, référentielle ou socioculturelle diffèrent d'autant plus pour les apprenants que leur langue-culture est éloignée de la française (Higashi, 1992; Hyo-Sook, 1992). Ainsi, on doit se demander effectivement si l'interprétation de ces contenus est accessible aux apprenants, et s'ils peuvent en réaliser une exploitation profitable sans un apport conséquent de l'enseignant. On tombe ici dans le schéma d'un crible psychosocioculturel en réception -et en production- à ne pas oublier. Comment être créatif avec de telles contraintes immédiates? Malgré des intentions d'ouvertures méthodologiques estimables, ce modèle restreint les apprenants dans des activités très dépendantes du versant de l'enseignement. A ce propos, si les manuels de FLE de type «communicatif» sont à la fois création et inspiration des approches communicatives, ils sont aussi une illustration de ce fait, particulièrement en milieu exolingue (Marcus et Sagaz, 2004).

Il y a une dizaine d'années, dans un ouvrage collectif au titre bilan (Atienza et *al.*, 1995), Costanzo (1995: 108-113) montrait déjà la dimension dichotomique des approches communicatives qui répertorient des notions théoriques complexes difficilement transposables dans la salle de classe. Ainsi, sans nier l'apport du versant conceptuel du modèle communicatif, on doit toutefois émettre des restrictions quant à l'efficacité de son versant appliqué. Cette dichotomie a pu contribuer à l'émergence de l'éclectisme en méthodologie de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères (Puren, 1994).

La désignation même de cette nouvelle perspective méthodologique en annonçait les limites et les dérivations possibles. Galisson (1995: 91) parlait du «coup de génie des promoteurs de l'AC [Approche Communicative] dans la désignation de ce (...) mode d'intervention didactique: [...] communicative [...] indique, sans équivoque, le but à atteindre (la communication) et néglige les moyens pour y parvenir, contrairement à ce qui se pratiquait jusqu'alors [...]. Ce changement de perspective bien venu remet les choses à leur place et invite à se souvenir que les moyens sont à la disposition de la fin, que la communication est ce que vise l'enseignement des langues [...].». La communication comme but de l'apprentissage place les apprenants dans le sillon d'une optique certes ambitieuse. Cependant, si ce but prévaut sur les moyens pour y parvenir, ce modèle d'enseignement-apprentissage ne peut qu'en être affaibli. En neuropsycholinguistique, Nespoulous (1990) a bien montré le danger de fonder un diagnostic sur les seules «manifestations linguistiques de surface». En didactique des langues, il en va de même puisqu'«un énoncé superficiellement correct peut être le résultat fortuit d'une règle génératrice d'erreurs et révéler un processus d'apprentissage négatif. Inversement il arrive qu'un énoncé manifestement faux signale un progrès dans l'apprentissage» (Vogel, 1995: 26). Ainsi, une communication réussie en apparence n'implique pas nécessairement un apprentissage effectif; de même, l'absence de la première n'exclut pas la présence du second.

Développer une compétence de communication chez les apprenants? Peut-être, mais comment? Dans le modèle des approches communicatives, qu'y a-t-il d'avéré, en termes de constantes dans l'apprentissage, si des résultats observés ne peuvent être formalisables? Guillaumot (Bouchard et *al.*, 1992: 40) relève en effet que même si la définition de la compétence de communication «a le mérite de dépasser une vision mécaniste de la communication (...), il n'empêche que la mise en pratique pédagogique pour l'acquisition d'une telle compétence peut laisser l'enseignant perplexe!»⁴.

A travers la mise en valeur du paramètre créativité dans une situation d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, c'est la cohérence globale du modèle théorico-pratique des approches communicatives qui est interrogée.

Le processus créatif

Humanité et créativité

Est-ce que la nature de la créativité diffère selon les contextes? Celle que nous manifestons dans une situation d'apprentissage d'une langue étrangère est-elle différente, par exemple, de celle que nous manifestons dans une situation d'apprentissage d'un sport, d'un art, etc.? Dans une optique plus universelle,

est-elle différente de celle que nous manifestons dans n'importe quelles autres situations?

Ces questions sont importantes puisque la créativité -en tant que paramètre variable- influence les modèles dans lesquels elle s'inscrit. La créativité est bien une qualité commune à tous, mais elle n'est pas mise en œuvre par tous et tout le temps de la même façon. Dans le modèle des approches communicatives, la créativité, orientée vers les conditions de l'apprentissage, est périphérique à «l'apprendre»⁵. Dans celui de Gattegno, la créativité est essentielle car elle cible «l'apprendre». En cela, ce dernier modèle prend en compte (et accorde la primauté à) l'invariant commun le plus essentiel de l'ensemble des situations envisageables: les apprenants eux-mêmes. Nous avons déjà mentionné que, pour lui, nous sommes tous créateurs par essence car la créativité est une qualité qui accompagne le fait d'être humain⁶. Cet invariant peut être plus encore circonscrit sans pour autant fausser le modèle qu'il sous-tend. Dans toute situation d'apprentissage, tous les apprenants possèdent en commun et systématiquement leur humanité.

Concernant l'apprentissage, la question essentielle n'est donc pas tant le «quoi» (qu'est-ce qu'on apprend?), mais le «qui» (qui est-ce qui apprend?).

Perception et apprentissage

Dans une situation d'apprentissage, pour une situation problématique⁷ identique, on peut avoir les deux propositions d'équations qui illustrent deux attitudes d'enseignement opposées:

- a- Situation problématique + don de la solution par un tiers⁸ = résolution de la situation
- b- Situation problématique + recherche personnelle de la solution⁹ = résolution du problème

Dans b, la solution peut être transférée et réutilisée dans la résolution de situations problématiques nécessitant le même *genre* de solution ou faisant appel à des stratégies d'apprentissage similaires, ou demandant l'implication du sujet-apprenant de façon similaire. Donner la solution ne résout pas le problème. Susciter la créativité des apprenants pour résoudre le problème peut mener à la solution.

Susciter la créativité des apprenants n'implique pas pour l'enseignant de travailler sur l'objet de l'apprentissage mais bien de travailler sur les apprenants¹⁰. En ce sens, nous pouvons dire que la créativité est un processus, et si on a mis en avant la question du «qui apprend?», celle du «comment on apprend?» lui est donc directement liée.

Pour Rouquette (1973: 73), «le processus de résolution d'un problème dépend (...) étroitement de la structure de la situation et d'abord de la «disponibilité» des éléments qui la composent. Ces derniers, en effet, ne sont pas distribués de manière indifférente, mais selon une organisation caractéristique où certains se trouvent placés en position d'éminence». Deux exemples peuvent illustrer com-

ment l'inhibition de paramètres trompeurs -placés «en position d'éminence»- est déterminante dans la résolution d'un problème.

- Une expérience de Houdé et al. (2002: 567-576) consistait à proposer un problème logique à résoudre, mais dont la présentation était à forte incitation visuelle.

La tâche utilisée était un problème de raisonnement conditionnel (règle déductive de la forme «Si, alors») (...). Il s'agissait de lire sur un écran d'ordinateur une règle du type «s'il n'y a pas de carré rouge à gauche, alors il y a un cercle jaune à droite», puis de sélectionner avec la souris deux formes géométriques qui rendent cette règle fausse - soit une tâche de réfutation de règles conditionnelles (...). La plupart des sujets interrogés disposaient spontanément, en croyant répondre juste, un carré rouge à gauche d'un cercle jaune. Or, c'est faux, c'est une erreur de logique (...). Et pourtant, il s'agit d'un problème élémentaire de déduction. En fait, l'adulte se laisse piéger par la perception des éléments cités dans la règle (ici carré rouge et cercle jaune), alors que s'il raisonnait selon la table de déduction logique, il choisirait une situation où l'antécédent de la règle est vrai (pas un carré rouge) et le conséquent faux (pas un cercle jaune) (...). La réponse logique consiste donc à aller contre la perception des éléments cités dans la règle (...) (Houdé et al., 2002: 567).

Les sujets, trompés par la dimension visuelle, tentaient de résoudre le problème, sans succès, par des stratégies faisant appel à la vision¹¹. Ils se laissaient piéger par un automatisme perceptif. Après inhibition de la stratégie visuelle, explication logique et pratique, le taux de réussite (auparavant de 10%) devint supérieur à 90%. Ces résultats permettent aux auteurs d'affirmer que c'était bien le mécanisme d'inhibition qui, absent chez les sujets soumis à l'expérience, les faisait échouer¹², sans par ailleurs remettre en question leurs capacités logiques.

- Gaonac'h (1991: 76-77) met en relief l'importance des aspects perceptifs dans une résolution de tâche que l'on pourrait classer hâtivement comme seulement cognitive:

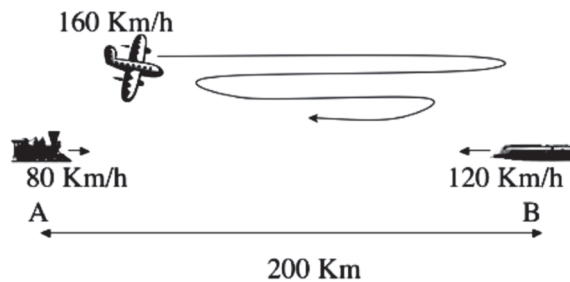


Figure 1¹³

Le problème est le suivant: deux trains quittent en même temps deux endroits situés à 200km de distance, et se dirige l'un vers l'autre. Un premier train part de A et roule à 120 km/h. L'autre train part de B et roule à 80 km/h. Un avion part de A en même temps que les deux trains, et se dirige vers B à 160 km/h. Lorsqu'il rencontre le train parti de B, il revient vers A, puis refait demi-tour vers B lorsqu'il rencontre le train parti de A, et ainsi de suite... Quelle sera la distance parcourue par l'avion jusqu'à ce que les deux trains se rencontrent? (Gaonac'h, 1991: 76).

Comme dans l'expérience mentionnée de Houdé et *al.*, le problème posé par Gaonac'h présente des incitateurs visuels très forts qui complexifient en apparence le problème dont la résolution est simple¹⁴. C'est sa présentation même qui, faisant défaut, accroît les difficultés dans la recherche de sa solution. Dans une situation d'apprentissage, chacun d'entre nous révèle des attitudes, engage des croyances et manifeste également des attentes. Elles vont influencer directement la perception du problème à résoudre, et donc la solution apportée. Pour Gaonac'h (1991: 76), «le problème de l'apprentissage devient ainsi secondaire par rapport à celui de la perception».

Ces exemples indiquent bien que «ce qui est finalement essentiel dans un processus de résolution de problème, c'est (...) le changement que le sujet opère dans la structure psychologique de la situation perçue» (Rouquette, 1973: 74). Les apprenants ne sont pas des réceptacles dans lesquels l'enseignant doit verser des informations. La question «comment on apprend?» souligne bien le rôle primordial de l'enseignant qui doit proposer des activités aux apprenants pour que ces derniers puissent se dire: «cette partie de la langue est à moi. Je la produis moi-même; je ne l'ai pas empruntée; je ne l'ai reçue de personne»¹⁵ (Gattegno, 1987a: 92). Pour que ces activités -qui représentent autant de situations problématiques- puissent mener à l'apprentissage, il faut qu'elles soient lisibles (pour que les apprenants comprennent quels sont les problèmes posés) et que leur résolution soit accessible (pour que le rapport entre difficulté de la tâche proposée et moyens dont disposent les apprenants pour la résoudre soit cohérent).

Ainsi, dans une situation d'enseignement-apprentissage, l'enseignant doit viser l'activité humaine avant tout, car l'objet de l'apprentissage n'est pas le produit de l'apprentissage. Si les apprenants n'apprennent pas quelque chose mais bien à *faire* quelque chose, la langue n'est pas le produit de l'apprentissage: elle en est un sous-produit -*by-product* en anglais (Gattegno 1987a: 121).

En adoptant ce point de vue, il est possible de prendre réellement en compte l'individu dans sa globalité à tous les moments (de la progression et dans toutes les circonstances) de l'apprentissage. Ce n'est qu'à cette condition qu'il est possible d'envisager une centration sur les apprenants. Etre créatif, en effet, c'est découvrir quelque chose seul(e); même si l'on n'est pas nécessairement créatif pour les autres, on l'est forcément pour soi. La créativité existe donc d'abord dans un rapport à soi¹⁶. Dès lors, au-delà de *la* créativité (générale), il serait plus pertinent d'évoquer *ma* créativité (relative à un individu, à un Moi). Caractériser ainsi cette notion la dynamise et en fait un outil théorique et méthodologique malléable.

Motivation et autonomie

Si l'on admet que la créativité est à la base de l'apprentissage, force est de constater néanmoins que les apprenants n'apprennent pas tous, pas tout le temps, et en tous les cas pas toujours comme les enseignants le souhaiteraient. Pourtant, la situation dans laquelle se trouvent les apprenants se veut expressément organisée pour qu'ils apprennent. Ainsi, on peut être créatif et ne pas apprendre car avoir en soi la créativité ne suffit pas. Il est nécessaire ici de faire une distinction entre créativité passive / active d'une part, et créativité utile / inutile par ailleurs. Nous qualifions de «passive» la créativité d'apprenants engagés dans une tâche subordonnée à un schéma dont la solution est trop prévisible. Une créativité «active» impliquerait donc un certain degré de recherche personnelle¹⁷. Nous qualifions d'«utile» la créativité qui mène à l'acquisition et / ou à l'affinement de critères personnels sur l'apprendre ou sur l'objet de l'apprentissage. Une créativité «inutile» serait donc contreproductive car même si les apprenants font preuve de recherche personnelle, cette dernière n'aboutit que sur une performance qui soulève plus de problèmes qu'elle n'en résout¹⁸. Dans une situation idoine d'apprentissage, la créativité que produisent les apprenants serait ainsi active et utile. La question du comment faire pour que la capacité créatrice que possède chaque apprenant se manifeste de la sorte se pose. Il en va ici de la créativité... des enseignants.

Pour que les apprenants aient la possibilité d'exercer leur créativité face à des situations problématiques dans l'apprentissage, il faut qu'elles représentent des défis. Toutefois, il n'est pas souhaitable que ces défis soient au-delà de leur portée, ni en deçà de leur capacité. Ces deux conjonctures sont des sources de démotivation qu'il convient d'éviter: il est du ressort de l'enseignant de veiller à ce qu'elles ne se produisent pas.

Si un défi est bien adapté à un moment précis dans l'apprentissage¹⁹, alors il représente un objectif accessible à très court terme qui peut mener au maintien de la motivation dans et *via* l'apprentissage:



La créativité provoque l'apprentissage qui génère la motivation qui induit la créativité et nourrit l'apprentissage.

Susciter la créativité chez les apprenants, c'est leur donner les moyens d'agir face à une situation problématique donnée. C'est corollairement leur permettre de se forger des critères dans et pour leurs apprentissages. Pour Gattegno (1987a:127), cela suppose que l'apprenant impliqué dans une activité puisse se dire: «Je pouvais le faire, je l'ai fait consciemment, je sais ce que j'ai fait et je sais pourquoi c'est juste»²⁰. Pour l'enseignant, reconnaître chez les apprenants leur créativité, c'est les rendre responsable de leur apprentissage. «Si nous utilisons la [notion de] créativité à la place de la [notion d'] apprentissage, nous mettons toutes les forces dans l'individu qui transforme son temps. Si nous parlons d'apprentissage, nous créons une ambiguïté parce qu'il y aura quelqu'un qui va nous rendre apprentis» (Gattegno, 1987b: 37). Dans un mouvement récursif, la créativité peut les mener vers une plus grande autonomie dans leur apprentissage.

Dans cette optique, si l'on considère la notion de créativité, le résultat (la création, ce qui est créé) importe moins que le processus (le cheminement vers la création). Selon nous, c'est à ce moment-là où nous faisons les prises de conscience essentielles. C'est en cela que le temps de la créativité précède et se distingue de celui de l'apprentissage : dans ce dernier, il y a des prises de conscience que nous dirions «d'ajustement». Si la créativité est à la base de l'apprentissage, la pratique mène à l'automatisation.

La créativité des apprenants est fonction de l'autonomie que génère le versant de l'enseignement dans la classe, lequel découle d'un modèle d'enseignement-apprentissage interprété et mis en pratique par l'enseignant. Nous apprenons avec tout notre être. Quelle approche d'enseignement-apprentissage permet aux apprenants de vérifier cette assertion dans la salle de classe ? L'Approche Silencieuse (Gattegno, 1976) en est une. Elle ne bride pas les apprenants car elle les prend en compte à chaque instant dans leur globalité. Elle ne ralentit pas l'apprentissage car l'enseignant prend appui sur l'humanité des apprenants et vise leur autonomie.

Notes

¹ Pour une biographie, une bibliographie et une sélection d'articles en relation avec la pensée de Caleb Gattegno (1911-1988), le lecteur peut consulter <http://perso.wanadoo.fr/une.education.pour.demain>.

² «J'ai un donné qui est le temps et je termine avec autre chose que du temps, alors je sais que j'ai transformé le temps en quelque chose que j'appelle «expérience» et c'est dans «expérience» qu'il y aura les variables, pas dans le temps; mais, sans le temps qui devient expérience, il n'y a pas de créativité. Les créations vont être différentes, mais la créativité restera ce mouvement de mon temps devenant autre chose, devenant mon expérience» (1987b: 32-33).

³ Nous soulignons.

⁴ C'est ce que note Martinez également (1990: 74); «Les problèmes se posent quand on imagine de «didactiser» la notion de compétence communicative pour pouvoir enseigner; beaucoup de stratégies communicatives relèvent de l'individuel ou de l'instantané. Elles ne sont guère formalisables, ni reproductibles».

⁵ Terme de Giordan (1998: 7) pour «nommer la conduite qui conduit à apprendre».

⁶ «La créativité est coprésente avec l'humanité [;] on ne peut pas être humain sans être créateur [et] on ne peut pas être créateur sans être humain» (1987b: 122).

⁷ «Pour Duncker, une situation problématique est créée lorsqu'un organisme a un but, mais ne sait pas comment l'atteindre» (Rouquette 1973: 73).

⁸ Don de la solution par un tiers (= l'enseignant, le manuel, etc.) = attitude enseignante qui mobilise les apprenants (essentiellement) au niveau des prises de connaissances.

⁹ Recherche personnelle (= par les apprenants) de la solution = attitude enseignante qui mobilise les apprenants (essentiellement) au niveau des prises de conscience. Pour une étude sur «la prise de conscience», on peut consulter Young (1990: 56-60). Pour une différenciation entre prises de connaissances et prises de conscience, on peut consulter Bésiat et Sagaz (2004).

¹⁰ L'enseignant travaille sur l'apprenant et l'apprenant travaille sur la langue (Gattegno, 1972). Pour un exemple d'illustration dans la classe de ce principe méthodologique, on peut se référer à Larsen-Freeman (2000: 57 et 61).

¹¹ Selon les auteurs, ce fait était clairement montré par l'activation de zones du cerveau spécialisées dans le traitement visuel.

¹² A nouveau, les auteurs mentionnent que cela était visible dans un changement de l'aire activée dans le cerveau: il ne s'agissait plus de l'aire visuelle, mais bien d'une aire dédiée au traitement logique.

¹³ La figure est tirée de Bésiat et Sagaz (2004). Redessinée par les auteurs, elle est d'aspect un peu différent de l'originale (Gaonac'h, 1991: 77), mais les données ne changent pas.

¹⁴ «Si on raisonne en terme de distance, on essaie d'imaginer quelle est la distance parcourue par l'avion à chacun de ses allers et retours et d'additionner ces distances... La manière dont le problème est posé, et le schéma proposé, induisent ce type de raisonnement, qui ne peut aboutir... Par contre, si on raisonne en terme de temps, la solution est immédiate: les train mettent une heure pour se rencontrer. L'avion volera donc pendant une heure, et aura parcouru 160 Km... La solution nécessite d'abord une organisation correcte des données du problème, c'est-à-dire des éléments de la situation. Lorsque cette organisation est effective, la solution est immédiate et évidente. Les données du problème restent cependant objectivement les mêmes» (Gaonac'h, 1991: 77). Souligné par l'auteur.

¹⁵ "That part of the language is mine. I produce it myself; I haven't borrowed it; I haven't received it from anybody" (Notre traduction).

¹⁶ «C'est moi qui change mon temps en mon expérience, et ça s'applique à chacun de nous» (Gattegno, 1987b: 28). Nous soulignons.

¹⁷ Pouvoir trouver la solution n'est pas donc pas un critère qui définirait une créativité active.

¹⁸ A titre d'exemple, des apprenants engagés dans la réalisation d'un jeu de rôle peuvent se montrer très fertiles (situation présentée, scénario, etc.), mais s'ils manquent de moyens pour mettre en œuvre leurs attentes, cette tâche ne mènera qu'à de pauvres ou inexistantes apprentissages.

¹⁹ Il est impossible de citer un exemple qui serait canonique pour illustrer cette assertion puisque chaque moment d'apprentissage est par définition unique.

²⁰ "I could do it, I did it, I did it knowingly, I know what I did and I know why it's right" (Notre traduction). Concernant «la construction de critères», on peut consulter Young (1990: 128)

Bibliographie

Benstein, P., 1996. *The role of the "self" and "awareness" in language teaching and learning: a case study of the Silent Way*. Doctoral Thesis, University of Sydney.

Bésiat, J.-P., M. Sagaz, 2004. Nouvelles technologies, nouveaux paradigmes: quand l'enseignement fait place à l'apprentissage. Actes des Colloques UNTELE 2004, Université de Technologie, Compiègne, <http://www.utc.fr/~untele> (à paraître).

Bouchard, R. et al., 1992. Acquisition et enseignement/apprentissage des langues. Actes du VIII^e Colloque International «Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches», Grenoble mai 1991, LIDILEM, Université Stendhal, Grenoble.

- Boyer, H., M. Butzbach, M. Pendanx, 1990. *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris: CLE International.
- Gaonac'h, D., 1991. *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Hatier/Didier, Coll. LAL.
- Gattegno, C., 1972. *Ces enfants: nos maîtres*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Gattegno, C., 1976. *The common sense of teaching foreign languages*. New York: Educational Solutions Inc.
- Gattegno, C., 1987a. *Can I be creative?*. transcript of seminar, Abon Language School, Bristol.
- Gattegno, C., 1987b. *La créativité*. transcription de séminaire, Une Ecole Pour Demain, Besançon.
- Germain, C., 1993. *Evolution de l'enseignement des langues: 5 000 ans d'histoire*. Paris: Clé International.
- Giordan, A., 1998. *Apprendre !* Paris: Belin, Coll. Débats.
- Higashi, T., 1992. «Convergence émotionnelle dans la pratique communicative des japonais». In: *L'apprenant asiatique face aux langues étrangères. Aspects socio-culturels et didactiques*, Revue Lidil, n° 5 (coord. D.L. Simon), Grenoble: PUG.
- Houdé, O., B. Mazoyer, N. Tzourio-Mazoyer, 2002. *Cerveau et psychologie, Introduction à l'imagerie cérébrale anatomique*. Paris: PUF.
- Hyo-Sook, S., 1992. «Le français, outils de communication pour les sujets coréens en situation exolingue». In: *L'apprenant asiatique face aux langues étrangères. Aspects socio-culturels et didactiques*, Revue Lidil, n° 5 (coord. D.L. Simon), Grenoble: PUG.
- Larsen-Freeman, D., 2000. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Marcus, B., M. Sagaz, 2004. «Cadre(s) méthodologique(s) d'enseignement: quelle place pour la créativité de l'apprenant?», *Compte rendu de la 17^{ième} Journée Pédagogique de Dokkyo*, pp. 12-14, Saitama: Université de Dokkyo.
- Martinez, P., 1996. *La didactique des langues étrangères*. Paris: PUF.
- Moirand, S., 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Nespoulous, J.-L., 1990. «De la difficulté d'interprétation des manifestations linguistiques de surface», in Nespoulous, J.-L. et Leclercq, M. (éditeurs). *Linguistique et neuropsycholinguistique: tendances actuelles*, Paris: Société de Neuropsychologie de Langue Française.
- Puren, C., 1994. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris: Didier.
- Rouquette, M.-L., 1973. *La créativité*. Paris: PUF, Que sais-je?
- Vogel, K., 1995. *L'interlangue: la langue de l'apprenant*, traduit de l'allemand par J.-M. Brohée et J.-P. Confais. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, Coll. Interlangues.
- Young, R., 1990. *Universaux dans l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais et du français dans des situations pédagogiques diverses*, thèse de Doctorat, Université de Franche-Comté.

Andrzej Kaczmarek
Université de Zielona Góra, Pologne

Les recherches récentes en didactique des langues ont relevé de nombreux facteurs qui peuvent stimuler l'activité de l'apprenant. En ce qui concerne l'enseignement précoce, des pratiques innovantes confirment que l'exploitation pédagogique des histoires s'avère très fructueuse. Des apports théoriques ont contribué à une mise en place des méthodes telles que l'approche narrative, l'approche actionnelle ou l'AIM (Accelerative Integrated Method). Une brève analyse de ces méthodes d'enseignement met en relief des principes pédagogiques qui permettent aux petits apprenants de devenir des acteurs actifs de leur apprentissage.

Mots-clés: enseignement précoce, méthodes actives, approche narrative, théories d'apprentissage, acquisition de la langue étrangère

Recent researches in foreign language acquisition field revealed many factors potentially stimulating learner's activity. Innovating practices confirm that pedagogical exploitation of stories can be very successful, especially in teaching young learners. Theoretical contribution has led to development of such methods as storytelling, action method or AIM (Accelerative Integrated Method). A short analysis of those teaching methods is to highlight pedagogical principles that enable young learners to become active actors of their learning.

Keywords: young learners, active methods, storytelling, learning theories, foreign language acquisition

Renouvellement du paradigme didactique

L'enseignement des langues étrangères aux enfants a connu dans les dernières années un essor considérable. D'une part, on voit une popularisation massive des pratiques de l'enseignement précoce, d'autre part, les recherches ont fourni de maintes données pour améliorer ces procédés didactiques. Si l'on compare les notions-clés de la didactique actuelle avec celles d'il y a 20 ans et plus, on peut parler d'un changement de paradigme. L'apprentissage de la langue étrangère y est reconsidéré sous des angles de vue nouveaux, ce qui est représenté par le tableau suivant (Schlemminger, *et al.*, 2004: 8).

Tableau: Quelques changements paradigmatiques

Notions	Ancien paradigme	Nouveau paradigme
Langue cible	<ul style="list-style-type: none">- Système de règles- Inventaire de lexèmes, morphèmes et de structures syntaxiques	<ul style="list-style-type: none">- Parole en situation d'échange- Outil de compréhension interculturelle- Outil d'appropriation de connaissances

Modèle d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - La maîtrise de la règle induit la communication. - Imitation, répétition Approche linguistique	<ul style="list-style-type: none"> - Les situations d'échanges partent du vécu. - Approche imitative et réflexive de la langue - <u>Immersion</u>, interaction, pédagogie du jeu - <u>Approche de l'implication complète</u> (AIC); également: <u>Réponse par réaction non verbale</u> (Total Physical Response) - <u>Approche holistique</u>
Concept de la progression langagière	Progression linéaire	- Progression en spirale

L'évolution des méthodes d'apprentissage prend en considération encore d'autres facteurs, cependant nous nous limiterons à ceux qui déterminent des approches dites actionnelles et narratives.

L'un des principes fondamentaux consiste à une réorientation des objectifs: on n'apprend pas la langue pour connaître la langue mais pour l'utiliser pour d'autres finalités. L'approche communicative a déjà détourné l'attention de la langue vers la communication. Pourtant, la maîtrise des moyens de communication n'a pas vraiment une grande valeur, si la communication se déroule en vide. L'approfondissement de la question de la compréhension interculturelle a permis d'enrichir les cours de langue. Cependant, les contenus culturels/civilisationnels sont-ils les seules connaissances à transmettre en langue étrangère? Sans entrer trop dans les questions de l'interdisciplinarité, nous voulons attirer l'attention sur un moyen naturel de transmission du savoir aux enfants, à savoir des histoires.

Approches narrative et actionnelle

Des procédés, techniques d'enseignement ainsi que des pratiques de classe basés sur la narration désignent une *approche narrative* (Schlemminger, et al., 2004: 7). Dans cette approche, des «narrations», des «histoires» constituent la base du scénario pédagogique privilégiant une activité cognitive des apprenants dans des situations authentiques. Justement l'authenticité est ce qu'en cherche, parfois en vain, dans la classe communicative. Même si les histoires appartiennent le plus souvent au monde fictif, le rituel de raconter/lire et de vouloir comprendre une histoire est, pour un enfant, aussi naturel et authentique qu'un jeu.

L'intérêt de l'approche narrative peut être décrit sur trois niveaux: linguistique, psychopédagogique et didactique.

Au niveau linguistique, les narrations se réfèrent à certaines règles de construction du texte (de répétition, de cohérence, de progression, de non-contradiction). La structuration des récits et leurs règles syntaxiques permettent une compréhension globale. La répétition est extrêmement utile. Elle permet aux jeu-

nes apprenants de découvrir la langue, de s'ouvrir à ses subtilités et d'en mémoriser plus facilement les structures.

Le contact avec la littérature nous donne la possibilité de sensibiliser les enfants aux formes graphiques du français d'un côté et du rythme et de la musique de cette langue de l'autre côté. L'intégration des faits prosodiques dans le processus d'apprentissage permet l'utilisation du langage para-verbal et non-verbal. De plus, relations texte-image donnent possibilité à des exploitations pédagogiques diversifiées.

Au niveau psychopédagogique, une dimension affective et interculturelle est intégrée au processus d'apprentissage. Une histoire devrait toucher les émotions, éveiller la curiosité, stimuler l'imagination et la créativité. Un acte de raconter devient un vécu du groupe et point de départ pour des échanges et des créations bien ancrées dans une situation. Les récits sont d'habitude les produits d'une culture et un lieu d'interaction avec cette culture.

Au niveau didactique, il est judicieux de mettre en valeur les principes de l'authenticité et de la participation active des apprenants. Les thèmes et les situations sont proches des centres d'intérêt de l'enfant. La recherche du sens et la volonté d'entretenir des échanges mènent à la maîtrise des stratégies d'apprentissage et de communication. La variété d'activités et des contenus significatifs contribuent au développement global de l'enfant prenant en compte la dimension cognitive, affective, sociale, morale ou motrice.

En respectant les principes mentionnés ci-dessus, l'on voit clairement comment une *approche narrative* se joint à une *approche actionnelle*. Celle dernière met l'accent sur la volonté des enfants de participer, de bouger, de créer et de communiquer (Mentz, 2005: 52). L'enfant apprend les contenus des cours par l'expérience personnelle, par le jeu, bref en action. Il est primordial qu'un récit devienne un vécu commun et personnel à la fois. On peut vivre une histoire par postures, gestes et mimiques. En outre, une combinaison de la langue avec la musique améliore la perception et la production. De cette façon, on essaie d'activer tous les sens et de relier l'apprentissage à l'affectivité. La langue n'est pas uniquement comprise mais également vécue.

AIM - Integrative Accelerated Method

Dans cette perspective, il se place bien une nouvelle méthode qui fait fureur au Canada anglophone. Inventée et utilisée par les professeurs anglophones, elle a été nommée *AIM - Integrative Accelerated Method*. Elle a été élaborée avant tout par Wendy Maxwell à York House School à Vancouver. Insatisfaite par un niveau bas de fluidité langagière et de motivation chez les apprenants d'une part et par une frustration grandissante chez les professeurs et les parents de l'autre part, durant les années 1990, elle a mené des recherches en action dans ses classes qui constituaient de vrais laboratoires. En s'inspirant de plusieurs courants méthodologiques et des techniques littéraires et pédagogiques pratiquées tout d'abord en anglais langue maternelle, elle a développé une méthode complexe et innovatrice.

Selon cette méthode, la langue est enseignée d'une façon à la fois kinesthésique, visuelle et auditive, ce qui répond aux styles d'apprentissage différents. Les mots sont représentés par les gestes et contextualisés par des histoires et des jeux de rôle. Les apprenants sont menés à sentir et vivre la langue avec une forte empreinte émotionnelle. Ce sont néanmoins des techniques activisantes qui constituent la clé du succès. L'approche est centrée sur l'apprenant qui est engagé dans activités narratives. On travaille avant tout sur des histoires qui sont racontées, montrées et parfois chantées. Ensuite, les élèves participent dans différentes activités créatives, toujours avec une trame narrative. Ils (ré)inventent, écrivent, chantent et dansent des histoires dont ils deviennent des héros. Cette méthode exige une bonne préparation et un grand investissement de la part de l'enseignant. C'est pourquoi, au Canada, on a développé un programme large de formation pour les enseignants désirant s'en servir (cf. les sites web indiqués dans la bibliographie). Par la suite, nous évoquerons certains fondements qui sont proches de l'approche narrative et actionnelle.

Sélection du contenu linguistique

Les auteurs de cette méthode utilisent la métaphore de la *langue épluchée* (PARED DOWN LANGUAGE - PDL). Le contenu linguistique a été réduit au noyau nécessaire à assurer une fluidité dès le départ. Le vocabulaire est soigneusement sélectionné d'après la fréquence, fonction et facilité d'accès. L'accent est mis sur les verbes et les structures facilitant la fluidité. Contrairement aux approches notionnelles, orientées vers des thèmes et des substantifs, on introduit très vite les verbes fondamentaux pour la communication, même ceux qui sont complexes morphologiquement comme: faire, aller, devoir, pouvoir, prendre, mettre, savoir, etc. Avec une forte progression en nombre des verbes, on essaie de simplifier au maximum les problèmes de conjugaison. On utilise avant tout les formes personnelles *je, tu, il, elle* qui sont presque toujours identiques en prononciation (je sais, tu sais, elle sait). On remplace les formes *nous ...* par les formes *on ...*, qui sont d'ailleurs beaucoup plus fréquentes dans la communication orale des locuteurs natifs (également pour les verbes réflexifs). Bien sûr, les verbes primordiaux *être* et *avoir* sont pleinement conjugués. En ce qui concerne les questions, on adopte la formulation *Est-ce que...* qui est plus simple et plus fréquente en utilisation.

Le choix de vocabulaire est défini par sa disponibilité et son utilité par rapport aux apprenants. Puisqu'on vise une expression authentique très tôt, on donne aux apprenants tout de suite des moyens d'expression des émotions, des pensées et des actions. On verbalise ce qu'on voit et ce qu'on fait. Pour ainsi dire, le vocabulaire est bien pragmatique, attaché directement à ce qu'on fait et ce qu'on vit effectivement en classe.

Cadre narratif et musical

La combinaison de narration, de jeu et de musique semble être un moyen d'accélération considérable de l'apprentissage. En s'appuyant sur les connaissances et les expériences littéraires des enfants, on fournit un cadre à la fois riche en significations et compréhensible. Les unités linguistiques sont pleinement contextualisées ce qui améliore leur acquisition.

L'approche narrative permet à un travail de plusieurs séquences pédagogiques autour et en profondeur des narrations ce qui permet de développer les capacités linguistiques et littéraires. En partant des histoires, il est possible de construire des activités linguistiques diverses d'une façon quasi naturelle.

Activités narratives, corporelles, musicales et collectives répondent à la diversité des styles d'apprentissage et des intelligences. Un tel mélange pédagogique est fortement émotionnel et motivationnel. De plus, on utilise la langue comme moyen de penser. Cette approche envisage également la stimulation des capacités intellectuelles.

Le cadre narratif et musical permet d'utiliser sans peine un outil puissant de l'apprentissage - à savoir la répétition. L'outil qui provoquait l'ennui dans les méthodes audio-orales et qui était difficilement intégré dans les méthodes communicatives. Cependant, la structure itérative des histoires pour les enfants ou des répétitions dans les chansons sont naturelles et faciles à accepter. Les enfants demandent souvent de son gré leur reprise. Afin de les maîtriser, ou bien de les présenter devant le public, ils sont volontiers à les répéter maintes fois. Ceci est réalisé avec un engagement émotionnel et une motivation qui ne baissent pas.

Approche gestuelle

Les gestes constituaient toujours un élément facilitant la communication pédagogique. Les recherches confirment que le facteur non-verbal améliore aussi bien la compréhension que les relations enseignant-élèves. Cependant, l'approche gestuelle valorise les gestes d'une façon exceptionnelle; presque chaque mot possède son geste associé. Les interactions en classe ressemblent à des dialogues des mal-entendants qui font des signes avec les mains. Il ne s'agit pas quand-même du langage des signes authentique, mais des gestes qui ont été élaborés en classe pour illustrer d'une façon la plus directe les mots correspondants. Cette élaboration intelligente des gestes devrait assurer compréhension immédiate des mots. De cette façon, le sens est véhiculé sans recours à la langue maternelle.

Au fait, le langage des gestes est un moyen de communication naturel, primaire et presque universel. D'après les observations, les apprenants se sentent très motivés par le fait de comprendre mieux et de pouvoir s'exprimer d'une façon compréhensible avec l'aide des gestes. Cette approche intégrée permet d'activer les sphères visuelles, kinesthésiques et auditives. Elle se réfère au cerveau droit, souvent sous-exploité pendant le travail linguistique en classe. Ainsi, a-t-on observé une amélioration à la fois en compréhension et en expression.

Ce phénomène d'accélération de l'apprentissage peut être expliqué également par le fonctionnement de notre mémoire. Plusieurs recherches ont confirmé que l'information est mieux retenue si elle est associée aux gestes. Nous retenons beaucoup mieux ce que nous faisons et pas seulement écoutons ou disons. Ce qui est particulièrement important pour les enfants, c'est que les mots peuvent être concrétisés. Grâce aux gestes, une parole abstraite devient une action concrète.

Le cadre narratif permet à regrouper un vocabulaire autour d'un thème. L'approche gestuelle et la focalisation sur les verbes le concrétisent dans une

action vécue. Par exemple, en travaillant sur les vêtements, on fait une mise en scène: *je mets le chapeau, je mets le manteau, je mets les souliers, puis, j'enlève le chapeau, j'enlève le manteau, j'enlève les souliers*. Pareillement, au moment de l'ouverture d'un cours observé, pour bien marquer le passage de la L1 à la L2, on répète avec des gestes: *je prends mon anglais, je mets mon anglais dans la poubelle, je prends mon français, je mets mon français dans la tête*. La formule qui n'est pas du tout politiquement correcte, elle semble quand même être très efficace de point de vue psycholinguistique. Il faut ajouter, que la méthode AIM exclue l'usage de la langue maternelle aussi bien de la part du professeur que de l'apprenant.

Après 5 ans de popularisation, 800 écoles, dans tout le Canada, ont adoptée AIM comme méthode d'enseignement du français langue seconde. L'approche narrative et actionnelle est de plus en plus exploitées, parfois recommandée dans les instructions officielles (notamment au Bade-Wurtemberg en Allemagne). Le succès des histoires en action consiste à mettre également les apprenants en action.

Bibliographie

Kaczmarek, A., 2005. «Exploitation pédagogique de la littérature enfantine». *Prof-Europe* 6, pp. 60-61.

Maxwell, W., *The Accelerative Integrated Method: A holistic approach to the teaching of French as a second language*. <http://www.caslt.org/research/aim.htm>; consultation 2005.

Mentz, O., 2005. «La littérature à l'école primaire - vivons-la!». *Synergies Pologne* n°2, pp.47-53.

Research to Support the Implementation of Histoires en action!
<http://www.aimlanguagelearning.com/docs/research.htm>; consultation 2005.

Radio Canada, *Le français par les mains*.
http://radio-canada.ca/actualite/v2/enjeux/niveau2_4575.shtml;
consultation 2005.

Schlemminger, G. *et al.*, 2004. *Approche narrative*, Script non-publié, Pädagogische Hochschule, Karlsruhe.

L'institution scolaire française, reflétant des valeurs républicaines, est accusée souvent de négliger la pluralité des cultures. Pourtant, à l'époque où l'immigration continue à se développer, l'éducation nationale doit faire face à l'afflux des enfants immigrés en âge de scolarisation ; il est urgent non seulement de prendre en compte la diversité culturelle, religieuse, ethnique, propre à la société actuelle, mais aussi d'en tirer des ressources éducatives. L'éducation interculturelle est une nouvelle perspective pédagogique qui vise spécifiquement à relever ce défi, en cherchant des moyens de réconcilier la pluralité sociale et l'identité nationale. Cette question est d'autant plus importante que cette diversité caractérise actuellement chaque société, et l'éducation interculturelle s'inscrit aussi bien dans la politique de la Commission Européenne, favorisant le multilinguisme, que dans celle du Conseil de l'Europe, se reflétant dans le Cadre Européen Commun de Références pour les langues.

Mots-clés: éducation interculturelle/civique, immigration, interculturalisme, laïcité, multilinguisme, multiculturalisme, républicanisme français

The French educational system, reflecting republican values, generally tends to treat the plurality of cultures as an obstacle to equality. Secularity does not allow for open displays of religious affiliation. However, at a time when immigration is continuing to develop and national education must face the surge of immigrant children of school age, it is urgent not only to take into account diverse cultures, religions and ethnicities, specific to today's society, but also to draw some educational resources from this diversity. Intercultural education is a new teaching perspective which specifically aims to take up this challenge, by seeking means of reconciling social plurality and national identity. This question is all the more important because diversity currently characterizes each society. Intercultural education is contained in the policy of the European Commission, encouraging multilingualism, in the policy of the Council of Europe and in the Common European Framework of Reference for Languages.

Keywords: intercultural/civic education, immigration, interculturalism, laicity, multilingualism, multiculturalism, French republicanism

Pendant mon séjour de 10 mois en région parisienne, dans le cadre du programme Socrates-Erasmus, j'ai eu l'occasion de suivre des enseignements à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Versailles et de faire un stage au Lycée International de Saint-Germain-en-Laye. Ces expériences ont été décisives pour le choix de mon sujet de mémoire de maîtrise: L'enseignement du Français Langue Seconde (FLS) aux enfants nouvellement arrivés en France.

Le stage dans une classe de Français Spécial du Lycée International, qui accueille des enfants étrangers, « de nouveaux arrivants », pour les préparer à l'intégration dans le cursus normal, m'a permis de comparer mes expériences avec les témoignages des pédagogues de l'éducation scolaire publique, et d'approfondir mes connaissances sur l'école française dans le sens large. Je me permets alors de présenter quelques réflexions sur l'éducation à la française, dans le contexte de l'immigration.

En France, où règnent des valeurs républicaines, il n'y a pas beaucoup de place aux différences. Tous les citoyens ont les mêmes droits, parmi lesquels le droit de développer leurs appartenances communautaires, religieuses, culturelles ou autres. Pourtant, toute différence, qu'elle soit identitaire ou/et communautaire, n'est pas prise en compte par l'Etat, et doit se limiter au domaine privé (Lorcerie, 2002: 170). On peut observer que des différences posent un problème d'identité nationale dans un pays où l'immigration est en plein développement³.

Néanmoins, il ne fait aucun doute que chacun a le droit d'affirmer son particularisme culturel. De plus, les identités ne se limitent pas toujours au domaine privé mais revendiquent une affirmation dans l'espace public.

Actuellement, au moment où la société française devient encore plus diversifiée, comme beaucoup d'autres d'ailleurs, le débat sur cette question s'avère de plus en plus vif.

Puisque l'un des devoirs de l'école est de former de futurs citoyens, elle reflète l'idéologie de l'Etat. Elle doit les préparer à l'adhésion aux valeurs de la République, leur apprendre les droits et les obligations civiques et, d'une certaine façon, les libérer des adhésions communautaires. L'existence des différences ethnoculturelles peut poser des problèmes à l'école dans cette éducation à la citoyenneté.

La situation actuelle de l'école fait qu'elle « *méconnaît ou refuse de prendre en compte les spécificités culturelles des élèves* », et cela n'est pas un problème essentiellement français (Charlot, 2002: 138). Des revendications pour la reconnaissance de langues et de cultures régionales sont présentes dans de nombreux pays européens. Il s'est alors avéré important d'engager une réflexion sur les enjeux politiques, sociaux, culturels et éducatifs de changement de la perspective de l'éducation.

De l'accueil des élèves primo-arrivants à l'école française

Tous les enfants nouvellement arrivés en France sont soumis à l'obligation scolaire. Cela signifie pour l'école un devoir d'accueil et de scolarisation de ces nouveaux élèves, soit dans des classes spécifiques, soit dans des classes ordinaires. Dans ce deuxième cas, des modules de soutien en français langue seconde sont introduits.

L'accueil et la scolarisation des élèves nouveaux arrivants en France ont fait l'objet de directives ministérielles dont le principe est que « *l'école est un lieu déterminant pour l'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle*

des enfants et des adolescents nouvellement arrivés en France. Leur réussite scolaire liée à la maîtrise de la langue française est un facteur essentiel de cette intégration »^b.

Le rapport interministériel intitulé « *Les obstacles institutionnels à l'accès des enfants et des adolescents nouvellement arrivés en France à une scolarité ordinaire* » rend compte que, malgré la bonne volonté des pouvoirs à organiser la scolarité des élèves primo-arrivants dans des conditions favorables, l'action sur le terrain s'avère insuffisante. On peut s'apercevoir que les élèves nouvellement arrivés ont la même soif d'apprendre et de réussir que leurs collègues français. Toutefois, les possibilités qui leur sont offertes par l'école n'y répondent pas. Ces élèves rencontrent trop de difficultés pour réaliser leurs aspirations. Le rapport en question reconnaît que les moyens manquent, l'évaluation de leurs compétences n'est pas toujours efficace, leurs inscriptions sont retardées, notamment pour les enfants les plus âgés. Les raisons d'échec scolaire sont nombreuses. Il est indiscutable que la population scolaire immigrée est touchée par une grande déscolarisation, non scolarisation ou scolarisation partielle^c.

On peut en déduire que l'accueil des enfants nouvellement arrivés en France est un paysage encore confus, surtout en raison de la grande diversité des publics (scolarisés ou non dans leurs pays d'origine, analphabètes, illettrés), et de leur situation très diversifiée (nouveaux arrivants très jeunes, adolescents, rejoignant la famille).

Une remarque intéressante de Danielle Boyzon-Fradet (199: 93-94) est que, en France, un enfant immigré est souvent placé en situation d'échec. Les sources de l'échec potentiel sont dues principalement aux difficultés linguistiques. (Il faut noter ici qu'en France, l'enfant nouvellement arrivé est désigné « non francophone » et non « allophone », comme on l'appelle au Québec, ce qui peut avoir une connotation négative.) Les différences culturelles constituent un autre facteur d'échec scolaire. Les pratiques traditionnelles de la famille d'un primo-arrivant diffèrent de celles de la société française et provoquent souvent une incompréhension de la part de la société et le sentiment d'infériorité de l'enfant. Par ailleurs, des difficultés scolaires y prennent part : la méconnaissance ou la connaissance insuffisante de la langue ne sont pas seules à freiner la scolarité mais il existe aussi des difficultés de la part du corps enseignant à connaître ses acquis en langue d'origine. On doit y ajouter des difficultés d'ordre social: les parents ignorent très souvent les règles de la vie scolaire, ne s'intéressent pas toujours au travail scolaire des enfants, ont les mêmes difficultés avec la langue d'accueil et des conditions de vie sont souvent difficiles. Egalement, malgré le principe d'égalité de l'école républicaine, la distance entre les immigrés et les Français se creuse toujours. On peut observer non seulement une grande tendance à la ghettoïsation des immigrés mais aussi des preuves de racisme et de discrimination envers eux au sein de la société française (Haut Conseil à l'Intégration, 1998).

Les élèves immigrés portent des traits de leur culture et de leur histoire constituant leur identité. Une éducation qui ne prend pas en compte les racines de l'enfant, qui n'assure pas de continuité entre leur culture d'origine et la culture française, peut constituer l'un de facteurs de l'échec scolaire (Charlot, 2002: 139).

De nombreux pédagogues^d soulignent qu'il est donc d'une importance primordiale de faire entrer la culture de l'élève dans la classe, de la valoriser, d'établir un lien entre la culture de l'élève et la (mono)culture française.

De l'éducation interculturelle

L'arrivée à l'école des minorités issues de l'immigration, avec leurs origines très souvent non européennes, a posé et pose toujours le problème du rapport de l'école à des cultures nouvelles. La mission et le contenu de l'école se trouvent sérieusement bouleversés, pour ne pas dire « remis en question ».

Face à la diversité de la société, qui devient de plus en plus grande, divers mouvements éducatifs ont pour objectif la promotion d'une plus grande ouverture et compréhension. Cette évolution s'avère nécessaire pour lutter contre la discrimination et le racisme. C'est une thématique omniprésente dans la plupart des disciplines du champ des sciences humaines et sociales. Les publications sur ce sujet se sont multipliées au cours des dernières décennies. En tête de liste, nous trouvons l'éducation multiculturelle (terme anglo-saxon) / interculturelle (terme qui prévaut en France), l'éducation à la citoyenneté et l'éducation bilingue/plurilingue.

L'éducation interculturelle, un courant pédagogique qui l'emporte, a pour ambition de relever le défi du pluralisme social qui se reflète à l'école. Il ne s'agit pas de créer de nouvelles disciplines mais de faire apprendre aux jeunes à vivre dans la situation de pluralité culturelle (Abdallah-Pretceille, 1996).

Le terme «interculturel» est apparu dans des années soixante-dix. Cette nouvelle perspective pédagogique avait pour but de favoriser l'intégration des enfants immigrés, en organisant des activités qui valoriseraient les cultures d'origine des élèves^e.

Les partisans du courant interculturel admettent que la culture de l'enfant immigré doit être présente à l'école au même niveau que la culture française. Le respect et la reconnaissance de ses racines sont indispensables pour éliminer le sentiment d'infériorité de l'enfant. Dans cette volonté de mettre en accord des valeurs républicaines de l'école française et les principes de l'éducation interculturelle, les Français sont aussi bien concernés que les migrants.

On peut en déduire que l'objectif de l'éducation interculturelle est donc civique (Lorcerie, 2002: 178). Cette perspective prend en compte la réalité sociale et se pose comme objectif de réaffirmer l'idéal démocratique (L'éducation à la citoyenneté, aux droits de l'homme...^f). La réflexion sur l'éducation culturelle est enrichie par celle qui porte sur l'éducation à la citoyenneté. Toutes les deux cherchent à trouver un équilibre entre la reconnaissance de la diversité, l'ouverture, l'égalité de tous et la cohésion sociale.

Martine Abdallah-Pretceille, l'une des fondatrices de la pédagogie interculturelle en France, souligne le grand apport de ce courant dans la lutte contre les préjugés, les stéréotypes et l'ethnocentrisme (1990: 179).

Pour présenter brièvement la perspective centrale dans l'éducation interculturelle, nous citons Fernand Ouellet (1991: 29):

Le concept d'éducation interculturelle désigne toute formation systématique visant à développer chez les membres des groupes majoritaires comme chez ceux des groupes minoritaires: une meilleure compréhension de la situation de la culture dans les sociétés modernes, une plus grande capacité de communiquer entre personnes de cultures différentes; des attitudes mieux adaptées au contexte de la diversité des cultures et des groupes dans une société donnée, grâce en particulier à une meilleure compréhension des mécanismes psycho-sociaux et des facteurs socio-politiques susceptibles d'engendrer l'hétérophobie et le racisme; une meilleure capacité de participer à l'interaction sociale créatrice d'identité et de commune humanité.

Des partisans de cette perspective éducative remarquent aussi que des cultures qui se croisent, peuvent se heurter mais aussi s'alimenter et s'enrichir les unes les autres. Les différences des élèves peuvent être considérées comme des ressources pédagogiques.

Néanmoins, l'application d'une pédagogie qui favorise les différences rencontre de nombreux obstacles sur le terrain de l'école. Il n'y a pas de réelle volonté politique sur ce sujet (Legendre, 2002: 191). Des contenus d'enseignement inadaptés et le manque de formation des enseignants à cette problématique, sont considérés comme des causes majeures de l'échec de la mise en pratique des tous les vœux pieux des adeptes de l'éducation nouvelle.

Toutefois, il faut rappeler que les minorités culturelles ne constituent pas une réalité nouvelle dans les sociétés européennes. C'est la politique qui a changé. Dans les années soixante-dix, on observe une rupture entre la politique d'assimilation, dont l'école était considérée comme un outil important, pour laisser de la place au terme d'intégration (Duval, 2004, 2003: 7-8).

Actuellement on parle de l'insertion parce que ce mot est encore plus neutre que l'intégration. Les mots «intégration», et surtout «insertion», semblent répondre à une nouvelle logique d'égalité, d'après laquelle les migrants ont les mêmes droits en matière d'éducation, de logement et de santé, à condition de respecter les valeurs fondamentales du pays. Le terme «assimilation», en revanche, fait penser au refus «colonialiste à la française» des différences culturelles originaires ce qui entretenait des cloisonnements communautaristes. Les nouveaux arrivants étaient invités à assimiler la société et sa culture en se délivrant de leur culture d'origine. Le refus de l'assimilation et la revendication du droit à la diversité culturelle amènent un développement de l'éducation interculturelle.

Par ailleurs, la réflexion sur le bilinguisme ressort aussi de manière plus vive dans le contexte de l'intégration des enfants nouvellement arrivés à l'école. Les langues des migrants devraient être reconnues et enseignées à l'école, même si cela peut ralentir le processus de l'intégration. De cette façon, les enfants pourraient devenir bi- ou plurilingues, ce qui constitue un grand avantage dans le contexte de la mondialisation. Nous voulons rappeler que le bi/plurilinguisme est

présent dans des nombreux pays dans le monde comme un état naturel (l'Afrique, par exemple) et devient recherché en Europe.

La politique du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'éducation interculturelle est de promouvoir le dialogue entre différentes cultures comme moyen de renforcer la démocratie en Europe. Il est question ici de la connaissance réciproque, de l'apprentissage à vivre ensemble. Des textes officiels du Conseil soulignent la nécessité de passer du multiculturalisme (état de chaque société où diverses communautés coexistent) vers l'interculturalisme, basé sur la relation réciproque, la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère. L'éducation interculturelle est alors une composante indissociable de l'éducation aux droits de l'homme, de l'éducation à la citoyenneté démocratique.

La Commission Européenne s'engage aussi en faveur du multilinguisme. La première communication sur ce sujet (novembre 2005)³ favorise la politique de la promotion de l'apprentissage des langues dans l'Union Européenne, en tant qu'aspect clé de la compréhension interculturelle.

Le Cadre Européen Commun de Références pour les langues, du Comité de l'Education de Conseil de l'Europe, reflète ce passage vers l'interculturalisme: parmi les compétences générales de l'utilisateur/apprenant, le document insiste non seulement sur le savoir *socio-culturel* et la prise de conscience interculturelle, la compréhension des relations-ressemblances et différences distinctives, mais aussi les *aptitudes et savoir-faire dans ce domaine: l'acquisition* des stratégies pour établir le contact avec des gens d'une autre culture, la capacité à aller au-delà des relations superficielles, stéréotypées par une influence sur le savoir-être.

En guise de conclusion

La grande diversité de la société française engage des pédagogues à la recherche de moyens pour y répondre efficacement. Ils s'interrogent : Comment concilier cette pluralité avec l'identité nationale? Comment sortir de l'état de multiculturalisme, l'état de coexistence des différentes cultures, pour aller vers l'interculturalisme, *le dialogue des cultures*? (Abdallah-Pretceille, 1996). Une profonde réflexion sur les enjeux politiques, sociaux, culturels et éducatifs est nécessaire pour parvenir à cette évolution.

Notes

¹ D'après les données de l'Institut National d'Etudes Démographiques (INED), on observe un développement progressif et continu de l'immigration.

«INSEE première» de septembre 2005 publie les premières analyses du recensement de 2004. Elles montrent qu'en 2004, 4,5 millions de personnes immigrées âgées de 18 ans ou plus résident en France métropolitaine, soit 9,6 % de la population du même âge, contre 8,9 % en 1999. Toutefois, plusieurs collectes enquêtes sont encore nécessaires pour étudier en détail la population immigrée actuelle.

² Bulletin Officiel de l'Education Nationale, spécial n° 10 du 25 avril 2002 est le dernier document en vigueur. La circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002 détaille l'organisation de leur scolarité, depuis leur accueil jusqu'au pilotage des dispositifs, en passant par

la définition des classes spécifiques et les caractéristiques des enseignants qui y sont affectés.

³ Le phénomène est présenté de façon détaillée dans le rapport final «Non scolarisation, déscolarisation et scolarisation partielle des migrants; Les obstacles institutionnels à l'accès des enfants et des adolescents nouvellement arrivés en France à une scolarité ordinaire», Programme de recherche interministériel: Ministère de l'Éducation Nationale DPD-DESCO, Ministère de la Justice PJJ, FASILD, DIV, rapport final; juin 2003.

⁴ Les premiers à revendiquer la reconnaissance de la culture de l'enfant à l'école en France étaient Martine Abdallah-Pretceille et Louis Porcher. Des publications sur ce sujet se multiplient depuis les années '70.

⁵ La circulaire du 25 juillet 1978, du BOEN Scolarisation des enfants d'immigrés

⁶ La politique du Conseil de l'Europe, notamment *Le répertoire analytique des textes officiels et projets du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'éducation interculturelle* du Comité Directeur de l'Éducation auprès du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 25 mai 2004.

⁷ Le document (consultable sur le site web de la Commission de l'UE) explore les diverses facettes des politiques de la Commission et présente des stratégies et des propositions d'actions spécifiques pour favoriser le multilinguisme. Un nouveau portail web est consultable dans 20 langues officielles.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M., 1996. «Compétence culturelle, compétence interculturelle: pour une anthropologie de la communication», *Le Français dans le Monde*, n° spécial: Culture, culture; R&A, pp. 28-38.

Abdallah - Pretceille, M., 1990. *Vers une pédagogie interculturelle* (2nd ed.). Paris: Publications de la Sorbonne.

Baraona, G., 2004. Introduction. *Les cahiers de l'ASDIFLE*, n° 15, *Français et Insertion*, Actes des 31e et 32e rencontres, Paris, pp. 7-11.

Boyzon-Fradet, D., 1997. Quelques exemples de questions soulevées par l'accueil des nouveaux arrivants à l'école française. In: *Enseigner en classes hétérogènes: école et immigration*, Paris: Nathan, pédagogie.

Boyzon-Fradet, D., 1997. Les élèves issus de l'immigration et la langue scolaire. In: *Enseigner en classes hétérogènes: école et immigration*, Paris: Nathan, pédagogie.

Cadre Commun de Références pour les Langues, 2000. Conseil de l'Europe, Division des langues vivantes. Strasbourg: Didier.

Charlot, B., 2002. «Éducation et cultures (1)». *VEI Enjeux*, n° 129, pp. 137-145.

Haut Conseil à l'Intégration (HCI), 1998, *Lutte contre les discriminations : faire respecter le principe d'égalité*, Paris, La Documentation française.

Legendre, F., 2002. «Diversité culturelle et pratiques pédagogiques». *VEI Enjeux*, n° 129, pp. 190-206.

Lorcerie, F., 2002. «Éducation interculturelle : états de lieux». *VEI Enjeux*, n° 129, pp. 170-189.

Ouellet, F., 1991. *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: Harmattan.

Ouellet, F. 2002. «L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté», *VEI Enjeux*, n° 129, pp. 146 - 167. *Le répertoire analytique des textes officiels et projets du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'éducation interculturelle* du Comité Directeur de l'Education auprès du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 25 mai 2004.

Sicot, F., 2003. «Le mal scolarisation des enfants migrants», *VEI Enjeux*, n° 132, pp. 160 - 173.

Synergies

Pologne

Civilisation-Histoire

Rosa Bailly - sa vie et les liens d'amitié tissés avec la Pologne

Anita Pytlarz

Université Pédagogique de Cracovie, Pologne

Depuis des années la Pologne et la France étaient liées par diverses relations: politiques, économiques et culturelles aussi. Il y a toujours eu des personnes qui ont travaillé sans relâche, qui ont sacrifié leur vie pour créer cette importante oeuvre développant l'amitié entre ces deux pays.

L'une de ces personnes était Rosa Dufour-Bailly, journaliste, traductrice, poétesse. Cet article parle de son dévouement et de son amitié pour la Pologne, ce qui a rempli toute sa vie. Rosa l'a consacrée entièrement aux Polonais et à la propagation de la culture polonaise en France. Ses ferventes actions menées au sein de l'Association «Les Amis de la Pologne» dont elle était la fondatrice et l'aide apportée aux Polonais pendant la seconde guerre mondiale ont fait que pendant presque 60 ans, Rosa Bailly a été dans son pays le symbole de la Pologne.

Mots-clés: Rosa Bailly, l'amitié franco-polonaise, l'Association «Les Amis de la Pologne»

For many years, Poland and France have remained in various relations: cultural as well as political and economic. There have always been people who have worked incessantly, who have devoted their lives for the crucial goal of developing the friendship between the two countries.

One of these was Rosa Dufour-Bailly, journalist, translator, poet. This paper speaks of her devotion and her friendship to Poland, which filled her entire life. Rosa dedicated it entirely to Poles and to the promotion of Polish culture in France. Her fervent actions, conducted in the Friends of Poland Association she herself founded, and the help carried to Poles during the Second World War, have made Rosa Bailly, for a period of almost 60 years, a symbol of Poland in her country.

Keywords: Rosa Bailly, French-Polish friendship, Friends of Poland Association

Introduction

Il arrive très souvent, que pendant son existence, lorsque l'homme vit activement et agit sur différents fronts, on parle de lui, on reconnaît ses mérites et quand il meurt, le souvenir de ses réalisations et de ses succès s'estompe.

C'est le cas de Rosa Bailly. Durant la vie très active qu'elle a menée dans différents domaines, elle s'est fait connaître dans les milieux dans lesquels elle travaillait. Après sa mort, en 1976, on ne parle plus d'elle. Malheureusement, malgré tous les services qu'elle a rendus à notre pays, aujourd'hui il ne reste que très peu de gens qui l'ait connu. Il en résulte que, ayant donné tout son coeur à la

Pologne, Rosa Bailly y reste pratiquement inconnue. Le 30-ème anniversaire de sa mort devient donc une bonne occasion pour présenter cette femme infatigable qui a consacré toute sa vie à la question polonaise. C'est l'occasion de la rappeler à notre souvenir et de lui rendre ainsi hommage.

L'oeuvre polonaise de Rosa Bailly (1916-1939)

Rosa Bailly est née le 14 mars 1890 à St. Florent sur Cher dans une famille d'artisans et de paysans. Dès sa naissance, elle est élevée dans une atmosphère pleine de culte et d'admiration pour les Polonais. A l'école, elle entend ses instituteurs et ses professeurs condamner les partages de la Pologne. Après cinq ans d'études à Bourges, elle entre en 1907 au lycée Fénelon à Paris. En 1909 elle est reçue au très difficile concours d'entrée à l'Ecole Normale Supérieure de Sèvres. Deux ans plus tard, elle passe avec succès un deuxième concours et elle devient professeur d'Etat (Bailly, 1966:6). En 1912, Rosa commence à enseigner au collège de Valenciennes et puis à celui de Cahors où elle reste jusqu'en 1918 (Natanson, 1969:15).

Mais R. Bailly renonce très tôt à sa carrière pédagogique et universitaire pour se consacrer entièrement à la défense de la cause polonaise, de ce pays si peu compris en Europe occidentale.

C'est alors qu'un article de journal transforme son existence. En 1916, elle tombe par hasard sur un article de Georges Bienaimé « La délaissée » publié dans le journal «Victoire» où l'auteur reproche aux Français leur ingratitude envers les Polonais. Cette critique tombe profondément dans son âme déjà préparée à ressentir ce genre d'injustice parce qu'à cette époque la Pologne était un idéal pour les Français. Rosa Bailly décide que ce pays ne sera plus «le délaissé» et elle s'ingénie à perpétuer cette longue tradition vivant au sein du peuple français, «*tradition née des luttes menées pendant la Révolution pour le maintien de la liberté des peuples, tradition exaltée par les grandes voix de V. Hugo, de Michelet, de Lamennais* » (Rkps Ossol'., n° 14512/II, p.107).

Rosa s'active sans tarder, surtout parmi ses élèves et leurs familles. Elle fait d'eux de véritables apôtres du problème de l'indépendance de la Pologne qui est, dès lors, sa principale préoccupation. Elle enflamme ses collègues et les encourage en leur écrivant: «*...professeurs des lycées et collèges, instituteurs, vous formez l'âme des jeunes Français, vous leur faites connaître la Belgique, la Serbie. Ne leur parlerez-vous pas de la Pologne, cette victime entre les victimes? Apprenez à vos élèves que le démembrement de la Pologne en 1772 a sauvé la France, dites-leurs que maintes fois le sang polonais a coulé à flots pour notre salut. Montrez-leur la beauté de cette race intelligente, artiste et généreuse, son patriotisme et sa vitalité, son grand rôle historique ...*» (Rkps Ossol., n° 15117/II, p.2).

Grâce à ses talents exceptionnels et à un énorme travail, R. Bailly apprend très vite à connaître l'histoire et la psychique de notre peuple et ceci à tel point qu'elle peut déjà publier à Cahors le magazine illustré «Pologne», écrire des articles et même éditer « La Petite Histoire de la Pologne». C'est aussi elle qui dirige une des actions charitables concernant les orphelins polonaise (Rkps Ossol., n° 15141/II, p.22). En 1917, à Rome, où elle part se reposer après une grave mala-

die, elle est reçue par la famille de Mathieu Loret et c'est là qu'elle apprend le polonais avec l'aide de Halina Osszechowska (Rkps Ossol., n° 14512/II, p.78).

L'activité de l'Association «Les Amis de la Pologne»

Ainsi commence son travail pour la Pologne. Grâce à la revue «Victoire», Rosa apprend qu'il y a à Paris le Comité Michelet-Mickiewicz avec lequel elle prend contact. Deux ans après, elle quitte Cahors pour s'installer à Paris. Son séjour dans la capitale lui permet de découvrir les milieux polonais. Par conséquent, en 1919 pour rendre à la Pologne sa vraie place dans le monde, Rosa Bailly fonde une Association «Les Amis de la Pologne» avec l'appui des plus célèbres et éminentes personnalités françaises comme p.ex. le maréchal Ferdinand Foch, Jacques Joffre, Raymond Poincaré, le général Maxime Weygand (Boy-Żeleński, 1927:16; Łongiewska, 1970:98). Rosa en devient la Secrétaire Générale. Cette organisation devient très vite la plus vivante des associations de ce genre, tant par le nombre de ses adhérents, que par la diversité de ses travaux.

L'Association «Les Amis de la Pologne» a pour but de raviver l'ancienne amitié franco-polonaise. Rosa écrit: «*Notre rôle est de faire rentrer la Pologne dans les préoccupations du peuple français. Nous apprendrons à nos compatriotes l'importance de cette nation placée au centre de l'Europe ...*» (Rkps Ossol., n° 14524/II, p.5). R. Bailly, responsable des activités de cette association, étend son action sur tous les domaines. Elle fait de nombreuses conférences sur l'histoire, la littérature et l'art polonais, elle organise des manifestations patriotiques, des soirées de souvenirs, des fêtes qui introduisent en France la musique, la danse, le film et le théâtre polonais. Son programme développe la formule «faire connaître la Pologne en France pour la faire aimer», ce qui aide à établir des rapports amicaux entre ces deux nations. A cette initiative s'ajoute un cycle de conférences consacrées à la Pologne (p.ex. «L'agriculture et les industries en Pologne», «La Pologne historique», «La question des confins orientaux de la Pologne») et préparées avec la collaboration de la société France-Pologne.

Rosa ne songe jamais à abandonner la Pologne, même lorsqu' en hiver, elle donne des conférences dans des salles à température glaciale alors qu'elle-même est en tenue de soirée. Elle écrit à son amie: «... *Je parle dans mes conférences du plus beau sujet du monde: la Pologne! Et j'en parle de tout mon coeur...*» (Rkps Ossol., n° 14517/II, p. 453).

L'Association «Les Amis de la Pologne» organise un cours de langue polonaise, des consultations médicales et un service juridique gratuit pour les Polonais habitant en France. Elle ouvre aussi son Bureau de Presse appelé «Ampol» qui envoie deux fois par semaine des informations sur la Pologne à la grande presse régionale et à la presse belge. En 1921 Rosa Bailly devient rédacteur en chef du mensuel portant le même titre que l'Association - «Les Amis de la Pologne»². Son rôle est de faire rentrer la Pologne dans les préoccupations des Français; on y parle du duché de Varsovie, de Kościuszko et des Légions Polonaises (Bailly, 1921:35-37), on y présente aussi les événements quotidiens se déroulant en Pologne, on commente la situation politique de notre pays. Grâce aux articles parus dans ces journaux, les Français apprennent qui sont le maréchal J. Piłsudski, le général Rydz-Śmigły et autres éminentes personnes en Pologne (AP³, 1936, n° 5, pp.130,

259). Mais la politique et l'histoire ne sont pas les uniques sujets traités dans ce mensuel; il y a aussi des articles sur l'art polonais, l'architecture, la musique. Ceux qui s'intéressent à la littérature polonaise y trouvent aussi des poèmes de L. Staff, de K. Irzykowski, de J. Iwaszkiewicz.

A la même époque, R. Bailly commence à former dans toute la France des Comités Régionaux de l'Association «Les Amis de la Pologne». Elle ne se tient jamais pour satisfaite si elle n'obtient pas l'adhésion de toutes les autorités de l'Etat: l'Armée, le Clergé, la Magistrature, l'Université, etc. Dans les provinces françaises on trouve partout des traces de l'activité de cette Association. Dans tous les milieux, devant tous les publics, la cause polonaise est portée et expliquée grâce aux «Amis de la Pologne». Ce n'est pas une tâche facile. Pour les Français l'image qu'ils se faisaient des Polonais et de la Pologne était auparavant très superficielle. Le Polonais était représenté comme un brave soldat luttant pour la liberté et la Pologne n'était qu'une notion géographique, son territoire partagé entre trois puissances: l'Allemagne, la Russie et l'Autriche. «Le Journal des Débats» et «La Revue des Deux Mondes» voyaient toujours la Pologne comme la soeur cadette de la France, mais la connaissance de son histoire était très superficielle et insuffisante (Żwan, 1928:86). C'est contre cette ignorance que «Les Amis de la Pologne» luttent de toutes leurs forces. Ils font connaître la Pologne telle qu'elle est avec ses hautes vertus, sa vitalité, son esprit moderne (Rkps Ossol., n° 14514/II). En conséquence, Rosa doit effectuer un travail énorme.

En 1921, au moment du plébiscite de la Haute Silésie, notre amie devient l'initiatrice d'une farouche campagne contre le rattachement de cette province à l'Allemagne. Elle lance une pétition pour le respect des droits des Polonais en Haute Silésie. Elle réclame la réunion de cette province à la Pologne (Rospond, 1971:59; Rkps Ossol., 14524/II; AP, 1921, n° 4, p.25; n° 10, p.114. n° 11, p.141). Elle veut que cet appel soit pour les Polonais une preuve de l'amitié française dans les moments graves qu'ils traversent. En un temps très court, Rosa réussit à recueillir six millions de signatures sous la pétition qui est adressée au Parlement comme preuve que la France soutient la cause polonaise.

Dès 1921 jusqu'à la deuxième guerre mondiale Rosa Bailly vient en Pologne chaque année; elle profite de ses séjours pour traduire des choix de prose et de poésie polonaise. Elle écrit aussi de nombreuses et diverses études sur la Pologne. Cette femme, qui est rédacteur en chef du mensuel «Les Amis de la Pologne», devient aussi traductrice et journaliste. C'est elle qui traduit des poèmes de son amie poétesse M. Pawlikowska-Jasnorzewska et de J. Tuwim. C'est grâce à elle aussi que les Français ont la possibilité de lire sa traduction de «Mariette et les gnomes» de M. Konopnicka et les extraits du «Dernier Post Avancé» d'Elisabeth Dorożynska. Mais le plus connu des articles de Rosa est le cycle qu'elle dédie aux touristes qui veulent visiter la Pologne. Pendant plusieurs mois, elle présente dans la presse l'histoire de Cracovie, de Poznań, de Wilno et d'autres villes polonaises ainsi que leurs monuments. Elle ajoute même des renseignements pratiques comme p.ex. des adresses d'hôtels, de librairies, de restaurants (Bailly, 1923).

C'est aussi sur son initiative que l'Association «Les Amis de la Pologne» organise des concours littéraires ayant pour sujet la Pologne. Le jury de ces concours est constitué par des membres de l'Académie Française et de l'Académie Goncourt. C'est grâce à ce concours qu'Eve Curie obtient un prix pour le livre

qu'elle consacre à sa mère. Rosa Bailly reçoit aussi un prix (en 1936) pour son livre intitulé «Au coeur de la Pologne» dans lequel elle décrit les souvenirs de ses voyages en Pologne.

Il faut constater que Rosa travaille vingt-quatre heures sur vingt-quatre pour sa Pologne bien-aimée. Même son mari n'arrivait pas à arracher notre pays de ses pensées. Les deux époux restent souvent séparés et leurs relations ne sont que courtoises. Finalement, en 1925, après la mort de son père, Rosa demande le divorce à son mari. En le quittant, elle fait son choix pour le reste de la vie; «agir pour la Pologne» devient sa devise.

R. Bailly continue donc à organiser chaque année des voyages en Pologne pour les membre de l'Association, ainsi que pour les Polonais résidant en France, elle organise aussi des centaines de manifestations multiformes et constantes de tous genres: bals, commémorations, concours, banquets, expositions, concerts, etc. Elle fait circuler dans toute la France des expositions d'art graphique polonais, des expositions de céramique, de costumes populaires. Grâce à elle, les Polonais les plus pauvres résidant en France trouvent du travail et obtiennent une assistance médicale. Tout ceci exige beaucoup d'efforts et de bonne volonté.

Dans les années 1914-1925, la société française s'intéresse de plus en plus à la Pologne. Le décret du 4 juin 1917 sur la formation d'une armée polonaise en France intensifie les relations entre ces deux nations. La Pologne reconstruite devient l'alliée principale de la France. Pourtant après la conclusion de l'accord de Locarno en 1925, les rapports entre les deux pays s'affaiblissent (Tomczak (dir.), 1983:387). Le travail au profit de la Pologne devient pour Rosa de plus en plus difficile. Les liens entre la France et la Pologne sont tendus et de nombreux problèmes apparaissent. Dans les années trente, la crise économique mondiale touche aussi l'Association des «Amis de la Pologne». R. Bailly perd non seulement beaucoup de ses abonnées, mais aussi les subventions qui se réduisent petit à petit. D'abord c'est le gouvernement français qui supprime les siennes et peu après, le ministère des Affaires Etrangères de Varsovie. Comme d'habitude «Różyczka» (la petite rose - comme l'appelait T. Boy-Żeleński) accepte tout sans se plaindre. Elle ne manque ni de courage ni d'espoir. Tous les premier et troisième vendredis du mois, elle organise une causerie (à la Radio - Tour Eiffel) qu'elle appelle «Chronique des Amis de la Pologne» (Rkps Ossol., n° 14519/II, p.75). Comme elle le faisait auparavant, elle trouve des moyens pour emmener des jeunes gens en Pologne et aussi pour continuer ses conférences. Elle est très demandée; des Anciens Combattants de Nantes et de Meaux veulent l'accueillir chez eux. L'Ambassade qui organise une fête en l'honneur des Académiciens polonais lui demande d'accueillir ceux-ci à la gare, de préparer une audition à la radio avec leur participation, et tout cela en plus de son travail quotidien, déjà très lourd (Rkps Ossol., n° 14519/II, p.69).

La Pologne apprécie l'oeuvre de R. Bailly et lui décerne la Médaille de l'Ordre National de la Pologne. Le 17 septembre 1936 dans la grande salle de l'Hôtel de Ville, les Varsoviens fêtent les vingt ans de son activité en tant que propagatrice et Secrétaire Générale de l'Association des «Amis de la Pologne». Rosa y vient pour célébrer son jubilé avec ceux pour lesquels elle a consacré sa vie. A la fin de cette rencontre amicale, elle conclue: «Après ces vingt ans de travail, je me sens tout à fait humble. Je vois ma place exacte dans la société, dans l'histoire et ce que j'ai pu faire c'est bien peu de choses. Mais je suis la plus heureuse

et comblée des créatures, car je porte en mon coeur deux peuples. Je pourrais dire comme votre grand poète: je m'appelle légion car j'aime des millions d'êtres - la France et la Pologne» (AP, 1936, n° 11, p.280).

Il n'y a aucun doute que c'est grâce à l'ardeur et au dévouement de «Rózyzka» que l'Association a mené à bien son activité presque durant vingt longues années. Rosa y a consacré toutes ses forces et tout son coeur. Elle a distribué environ 22 000 ouvrages sur la Pologne, 100 000 tracts et cartes géographiques etc. Elle a remis environ 15 mille francs à la Croix Rouge polonaise et a obtenu plusieurs bourses pour des étudiants polonais. Le succès des «Amis de la Pologne» a été énorme, car fondé sur le dévouement le plus désintéressé de Rosa Bailly et sur son grand amour pour la Pologne (Rkps Ossol., n° 14524/II).

Après la cérémonie qui a eu lieu à Varsovie, «Rózyzka» rentre en France pour continuer l'oeuvre de sa vie. Malheureusement le secrétariat fonctionne de plus en plus mal. La crise détruit ses entreprises. Elle a cinq fois moins d'adhérents et aussi cinq fois moins d'argent. La situation politique en Europe devient dangereuse, un climat d'insécurité s'installe. Le fascisme déchaîne la violence et les conquêtes. Hitler veut dominer l'Europe pour y étendre son pouvoir. Le 1-er septembre 1939, la Pologne est envahie par les divisions allemandes. Varsovie, déchirée par les bombardements, résiste héroïquement jusqu'au 27 septembre. Rosa Bailly n'arrive pas à accepter la débâcle polonaise. Donc, elle double d'efforts dans son travail pour rappeler au monde en crise que, malgré les événements en cours, la Pologne se bat pour exister.

En septembre 1939, les photos représentant Varsovie en ruines parviennent à Paris. Sur l'initiative de l'Ambassade Polonaise à Paris, on organise une exposition «Les ruines de Varsovie». C'est Rosa Bailly qui préside cette exposition et qui pendant l'ouverture dit au Président de la capitale que ce pourraient être les ruines de Paris si les Français n'arrêtaient pas à temps les attaques des Allemands (Bailly, 1963:6). Après quelques temps, les premiers soldats polonais arrivent en France. Ils y trouvent un soutien auprès de «l'Association». Rosa organise des collectes, elle leur trouve des vêtements et de la nourriture.

La guerre qui gagne peu à peu l'Europe rend difficilement supportable la vie quotidienne des quelques millions de Polonais et de Français ainsi que celle de notre vaillante «Rózyzka». C'est aussi la deuxième guerre mondiale qui est à l'origine de la nouvelle étape de sa vie.

Les activités de Rosa Bailly durant les années 1939–1945 – aide aux réfugiés polonais

Un des premiers actes de la Gestapo après son arrivée à Paris a été de rechercher Rosa Bailly. Cette dernière était trop engagée pour la cause polonaise, pour la restitution de la Haute Silésie à la Pologne. Notre amie a su toutefois échapper à la Gestapo. La nuit du 9 juin 1940, elle quitte Paris et se dirige vers Angers. Le 18 juin, après avoir entendu sur les ondes de la BBC le célèbre appel lancé par le général de Gaulle, Rosa décide de se rendre en Grande Bretagne qui seule reste en lutte. Arrivée à Saint Jean de Luz, sa dernière étape française, elle attend le bateau qui doit l'emmener en Angleterre. Quand son tour arrive,

«Różyczka» apprend qu'il n'y a plus de place sur le bateau. Avec les autres personnes se trouvant dans la même situation, elle se dirige en camion vers Toulouse. Là-bas, devant les bureaux du consulat de Pologne elle entend dire que «*Toulouse est devenue la capitale de la misère polonaise*» (Rkps Ossol., n° 14511, p.55). C'est alors qu'elle décide de ne plus quitter son pays natal. Exténuée, ne sachant où trouver un logement, elle est accueillie par les religieuses de la Présentation.

La défaite disperse les gens dans les quatre coins de la France. Leur premier mouvement instinctif est celui de rechercher parents et amis. En temps incroyablement court Rosa Bailly reçoit des nouvelles de sa famille et de ses collaborateurs. Celles envoyées par la propriétaire des locaux du Comité central de l'Association des «Amis de la Pologne» à Paris ne sont pas très agréables. Les Allemands ont détruit tout ce qui se trouvait dans les bureaux. On la plaignait beaucoup. Les gens lui écrivaient: «... la tache de votre vie est anéantie». Mais ceci s'était avéré faux.

Quelques jours après son arrivée à Toulouse, Rosa se remet au travail pour essayer d'aider les Polonais restés en France, car ils étaient beaucoup plus exposés, que les Français, à l'hostilité des envahisseurs. Elle cherche des candidates en vue de devenir marraines des soldats polonais restés en France. Elle-même «adopte» très souvent des «filleuls», mais à leur égard, «Różyczka» joue plutôt le rôle de «gare régulatrice». Dès qu'elle trouve une marraine susceptible de leur créer une famille, elle s'occupe d'autres «orphelins» (ibid: 76).

Tous les collaborateurs auxquels R. Bailly écrit sont prêts à aider les Polonais et leurs réponses apportent l'assurance que les Comités «Des Amis de la Pologne» existent toujours. Aucun membre de l'Association n'a envoyé sa démission. Mlle Gac, secrétaire adjoint du comité «Des Amis de la Pologne» siégeant à Strasbourg, se replie sur Clermont et écrit: «... *J'ai reçu dimanche une lettre de Mme Bailly avec deux appels que nous avons immédiatement reproduits à la poly-copie et que nous avons commencé à distribuer. Nous avons déjà recueilli quelques vêtements civils pour nos filleuls. Nous continuons. Les hôpitaux de Clermont sont pleins, il faudra que nous allions voir s'il y a des Polonais*» (ibid: 11). Des insignes d'«Amis de la Pologne» sont distribués à tous et l'aigle blanc sur fond rouge sert de point de repère aux amis des Polonais. Ces derniers sont très touchés par ce qu'ils appellent «le courage de Rosa» car elle fait le maximum pour améliorer le sort de réfugiés polonais à Toulouse.

Après quelques temps «Różyczka» prend en main l'organisation des cours de français pour les Polonais. Les listes qu'elle fait circuler au Consulat, à la Croix Rouge, dans les maisons d'accueil se couvrent de noms. Il y en a presque trois cents (ibid: 30). Rosa consulte M. Lafite, Inspecteur de l'Académie et ancien vice-président «Des Amis de la Pologne» à Albi, pour rédiger des programmes de cours de français pour débutants. Dès que ceux-ci sont établis, elle commence elle-même à diriger chaque jour un cours élémentaire et un cours supérieur. Elle décide de rédiger un manuel de grammaire française destiné aux apprenants. Elle écrit aussi aux lecteurs d'autres villes de France pour les encourager à suivre son exemple.

L'adresse de R. Bailly est vite connue, les visites et les lettres commencent à affluer. Les Polonais réclament d'elle tous les services que l'administration

leur refuse: p.ex. une famille veut obtenir un visa de sortie, des Françaises mariées à des Polonais la supplient de leur retrouver leurs maris, etc. Tout le monde s'adresse à elle (ibid: 37). Même les bureaux officiels font appel à sa bonne volonté et lui demande différents services. On la réclame dans les Comités «Des Amis de la Pologne» et aussi dans les maisons d'accueil et les camps. Elle s'y rend très souvent, surtout à Caylus et à Livron où les combattants venus de Pologne ont été rassemblés après la défaite de la France. C'est là qu'ils attendent que leur sort soit réglé, mais les autorités françaises ont tant de questions pressantes à régler que les Polonais risquaient d'attendre longtemps. Rosa se rend donc à Vichy - où le gouvernement de Pétain se replie le 2 juillet 1940 - pour y plaider la cause des Polonais auprès des ministres et même auprès du Maréchal Pétain quand il le fallait. Les plaintes n'apportaient rien. Il fallait proposer aux autorités de Vichy des solutions pratiques. Avec le directeur du Consulat et avec la Croix Rouge polonaise, notre amie rédige un rapport et le présente aux membres du gouvernement résidant à Vichy. Les résultats de cette démarche sont enfin satisfaisants. Les soldats quittent leurs camps barbelés pour être répartis en divers endroits. Des maisons d'accueil, choisies et aménagées par la Croix Rouge polonaise, sont mises à disposition des réfugiés civils à Salies-les Bains, à Ussat, à Aix-les-Thermes, dans la région pyrénéenne et dans d'autres villes de la côte méditerranéenne (ibid: 51).

Après quelques temps, à Toulouse, Rosa Bailly retrouve une partie des fonds «Des Amis de la Pologne» qu'elle avait confiée à la Banque Polonaise et qui correspondait au montant de la souscription réalisée pendant les sept dernières années en vue d'édifier un monument consacré aux volontaires polonais morts pour la France. Comme l'argent se dévaluait continuellement elle voulait le placer de manière à ce qu'il perde le moins possible de sa valeur. Rosa décide donc d'acheter une ferme où de nombreux Polonais pourraient être à l'abri et travailleraient à leur seul profit jusqu'à la fin des hostilités. La région du Bas Quercy, avec un climat doux et une terre fertile se révèle la plus favorable à ces projets. Une petite ferme située dans le village de Fauroux devient un asile pour d'anciens combattants polonais qui y restent jusqu'à la fin de la guerre.

La défaite des Français empêche de créer de nouveaux Comités et même de réactiver les anciens. Les Allemands exigent la dissolution «Des Amis de la Pologne». Heureusement, on trouve des personnes de bonne volonté qui veulent aider les Polonais restés en France. Les Comités qui ne peuvent donc plus fonctionner remettent à R. Bailly leurs reliquats. En les réutilisant elle lance un appel aux Français: «*Chers amis Français, (...) Aujourd'hui seulement après avoir subi nous-même l'avalanche irrésistible des troupes allemandes nous pouvons mesurer l'héroïsme des Polonais qui lui ont pourtant tenu tête tout un mois. L'armée polonaise qui s'est reconstituée chez nous avec tant de confiance, a combattu à nos côtés avec un courage admirable. (...) Il reste chez nous un certain nombre de ses soldats. Ne permettons pas qu'ils deviennent des épaves dans un pays étranger et indifférent. A nous de les entourer de reconnaissance, de respect, d'affection. (...) trouvons-leur d'abord des vêtements civils et puis que chacun de nous recherche autour de soi des possibilités de travail*» (ibid: 84). Les Français accueillent son appel avec ferveur.

“Różyczka” profite de chaque occasion qui se présente pour rester utile. Elle partage ses journées entre les visites, les démarches administratives et la correspondance. Juste avant Noël 1940 elle organise une collecte pour pouvoir offrir

des cadeaux aux internés des camps militaires, aux malades, aux réfugiés. Rosa tient absolument à ce que les Polonais ressentent l'amitié de la France en ce jour si solennel et pourtant si triste pour eux. Durant les derniers jours de décembre 1940, elle visite les camps et apporte des cadeaux aux Polonais internés à Vernet, à Ariège, à Caylus, à Livron (ibid: 142).

Tous ces voyages la surmènent. A ceux-ci s'ajoutent le froid et de trop poignantes émotions qui finissent par l'accabler. L'hypertrophie du coeur et un oedème au poumon l'obligent à rester au lit quelques semaines. Pourtant elle se remet assez vite au travail.

Sa nouvelle idée est de trouver du travail aux internés. «Różyczka» écrit au directeur des Mines de Saint Etienne pour lui faire savoir qu'au camp d'Argèle se trouve un grand nombre de mineurs polonais évacués du Nord. Les résultats ne sont pas longs à attendre, après quelques temps 150 mineurs polonais trouvent du travail dans les mines ce qui leur permet de quitter le camp avec leur famille. Rosa s'adresse aussi aux agriculteurs en vue de placer les internés à la campagne. Elle entre en contact avec la Mission "Restauration paysanne", elle se rend au Génie Rural où elle trouve du travail pour la majorité des internés (Bailly, 1952, n° 330, p.2).

Il fallait pourtant conserver les apparences devant les Allemands qui la surveillaient. Dans une circulaire envoyée aux camps, on y interdit l'accès à R. Bailly. Un avis est adressé aussi à la presse, interdisant à tous les journaux d'insérer des articles signés de son nom. Telle situation n'empêche pas Rosa de continuer son travail (Bailly, 1952, n° 326, p.3).

A force de chercher ce qu'elle pouvait faire pour reconforter ses amis Polonais, «Różyczka» décide de leur écrire des lettres collectives. Dans celles-ci elle essaie de consoler les Polonais retenus en France depuis la défaite, elle essaie de leur expliquer la situation, de les aider à s'adapter à la vie française et de leur rendre l'espoir en l'avenir. Des lettres collectives, il en paraît une quarantaine. La Croix Rouge les copie et les diffuse; elle les envoie dans différents centres d'accueil et dans les camps.

Ses premières lettres valent à R. Bailly l'approbation de M. Jean Wolski qui lui écrit de St Cyr: «...Grâce à vous un souffle de reconfort et d'espérance en la vie passera sur beaucoup de têtes déprimées ou lassées ...». «Vos lettres sont affichées dans notre Foyer du Soldat et sont pour mes hommes un véritable soutien moral ...» annonçait le commandant Stelmachowski du camp de Garrigues. D'Aix-les-Thermes, Mme Kulikowska, la jeune femme du directeur du centre d'accueil, a envoyé à Rosa des remerciements collectifs rédigés par les Polonais (ibid: 108). Le «Wiarus», seul journal polonais qui paraissait en France, reproduit des extraits de ses «Lettres aux Polonais», les «Wieści Polskie» de Hongrie, en citent des fragments tirés de «Wiarus». En Angleterre on connaît aussi cette action, on en parle à la radio (Bailly, 1953:2).

Il y a pourtant des réponses très amères à ces lettres collectives écrites par Rosa Bailly. Tous les reproches, toutes les plaintes la blessent énormément. Elle écrit à ses amis: «Comme en cet hiver-là, je me sens prise de vertige, j'ai envie de crier: assez! Je n'en puis plus. (...) Ils [ses correspondants] ne croient pas

à l'amitié française et c'est à moi qu'ils le disent, moi qui chaque jour depuis vingt-cinq ans en recueille des preuves. Mais ils sont malheureux et plus malheureux encore d'avoir perdu la fois en mon pays. Je dois les reconforter. Je réponds à tous, souvent avec patience, quelquefois avec emportement. Leur répondre, c'est le point essentiel». Pour Rosa, tous ces reproches c'est la meilleure preuve de leur confiance et elle constate: «...puisque je les aimais, ne devrais-je pas souffrir avec eux ?» (ibid: 224).

Dès l'été 1941 commence à Toulouse la chasse à l'homme. Le préfet reçoit de Vichy des instructions rigoureuses et il les exécute à la lettre. La circulaire Marquet du 31 juillet ordonne l'arrestation de tous les étrangers, militaires ou mobilisables. On arrête les officiers polonais dans leurs hôtels, dans les cafés, partout (Billard, 1985). Rosa Bailly refuse de fournir au secrétaire général de la préfecture des informations sur les Polonais. Très souvent des policiers font une enquête sur sa personne. Ses appels lancés en faveur des Polonais sont saisis par la censure à Albi. La préfecture de cette ville demande à celle de Toulouse, qui est «cette aventurière qui essaie de soutirer des fonds aux Français» (ibid: 248).

La vie de notre amie, comme de tous ses semblables devient de plus en plus pénible et douloureuse. La famine commence à régner aussi à Toulouse, tout manque. A ce moment-là, le Maréchal Pétain décide de venir en aide aux soldats français, prisonniers en Allemagne. On pouvait leur envoyer des colis. «Różyczka» profite très vite de cette occasion et elle demande l'autorisation d'expédier des «colis Pétain» aux Polonais - prisonniers de guerre. Celle-ci lui est accordée et Rosa en envoie autant qu'elle peut (ibid: 314).

Au début de novembre 1942, la zone non-occupée cesse tout à fait de l'être. Les Allemands entrent à Toulouse. R. Bailly recherchée par la Gestapo quitte la ville et elle passe le mois de novembre près de Luzech. Les représailles que la Gestapo exerce sur ses amis, sur le couvent qui l'abritait font de Rosa un danger public. Ne pouvant plus être utile à rien ni à personne elle décide de quitter définitivement Toulouse et se rend dans les Pyrénées. Mais elle quitte vite les montagnes pour aller à Berry où sa mère tombe gravement malade. Après la mort de cette dernière, en juillet 1943, «Różyczka» reste à Mareuil sur Arnon jusqu'au printemps de 1944. Le travail épuisant pendant ces pénibles années de guerre fait d'elle un paquet de nerfs. A part cela, la chute de la Pologne ajoutée à tous les malheurs est la cause de sa maladie de cœur.

Le 25 août 1944 quand les Allemands capitulent à Paris, Rosa Bailly regagne son appartement de Montparnasse (ibid: 326).

La vie de "Różyczka" après la guerre

Epuisée par les événements de la guerre, malade, totalement ruinée, Rosa Bailly vit en vendant ses maigres affaires, ses meubles les uns après les autres. La guerre a détruit son Association des «Amis de la Pologne». Sans bureau, sans argent, sans aucun appui elle ne peut plus mener le vaste travail d'avant guerre. Alors, elle trouve plus de temps pour sa poésie. Sa situation empire quand, en 1953, elle doit acheter son appartement ou le quitter sans espoir d'en trouver un autre. Heureusement, en vendant un petit terrain ayant appartenu autrefois

à sa mère et qui avait pris de la valeur pendant la guerre, Rosa peut payer son appartement (Łongiewska, 1970:136).

Il faut dire qu'en ce temps-là, «Różyczka» vit grâce à la charité générale. Les voisins qu'elle avait soignés la remercient en la nourrissant pendant trois mois (Łongiewska, 1970).

Après une vie dévouée au service public, elle subsiste avec très peu d'argent. Ce n'est que grâce à ses amis qui s'occupaient d'elle après la guerre que Rosa privée de tout a pu survivre.

Un jour, pendant son séjour chez Pierre et Irène Joliot-Curie, R. Bailly découvre ses capacités radiesthésiques (Bailly, 1969). Ce don offert par la Nature lui permet de guérir les gens atteints surtout du cancer. Mais elle n'embrasse pas la profession de guérisseuse. Elle ne soigne que ceux d'entre ses amis dont les médecins désespèrent et aussi les membres de sa famille, lorsque les soins médicaux ne donnent plus d'espoir. Donc, ses mains radioactives ne lui apportent pas la fortune.

Malgré sa pauvreté et tous ses soucis « Różyczka » pense, comme d'habitude, aux autres. Elle envoie beaucoup de médicaments en Pologne, toutefois elle demande aux institutions françaises de les payer car elle-même ne dispose pas de moyens nécessaires. Même le manque de contact avec la Pologne d'après guerre ne la décourage pas. Elle se lance dans la lutte pour la restitution de Lwów à la Pologne. Cette action n'est pas accueillie avec bienveillance par le nouveau gouvernement polonais. Pourtant les différences politiques ne jouent aucun rôle aux yeux de Rosa Bailly. Elle veut travailler pour les Polonais qu'elle aime tellement. Mais à vrai dire, c'est surtout le gouvernement communiste de Pologne qui renonce à coopérer avec elle. Par conséquent, Rosa décide de s'associer à l'émigration polonaise, ce qui lui permet de continuer son travail entrepris en 1916 (Kopacz, 1957 :6). «Les Nouvelles» de Londres publient ses souvenirs de guerre, ses articles sur Lwów, ville qu'elle défend ainsi que quelques autres situées dans la partie est du pays (Bailly, 1956 :3). En 1956, notre amie termine son livre intitulé «A City fights for freedom-The rising of Lwow in 1918-1919» qui exprime son grand amour pour cette ville (Bailly, 1952, n° 320, p.3). Elle a enfin le temps de rédiger ses souvenirs de Cracovie et de Poznań qui dénotent une fois de plus, les qualités de cœur et d'esprit de cette grande amie de la Pologne.

Après octobre 1956, Rosa Bailly obtient enfin l'approbation du gouvernement polonais et la coopération recommence. Après toutes les mauvaises expériences qu'elle a vécues, il lui a vraiment fallu avoir beaucoup de forces et être totalement dévouée à son action pour pouvoir rester fidèle à «sa deuxième patrie». Très souvent, Rosa évoque avec émotion les souvenirs concernant sa vie active d'avant guerre. La Médaille de la Croix Rouge polonaise, La Croix de Commandeur de l'Ordre National «Polonia Restituta», La Croix du Mérite avec glaive, la Médaille d'or des Sciences, Lettres et Arts, toutes ces décorations qu'elle a obtenues avant la guerre ne la reconforte pas (Bailly, 1959:5). Rosa rêve de revoir sa Pologne bien-aimée et ses habitants qui lui manque tellement!

Enfin en 1959, «Różyczka» est invitée en Pologne pour la première fois depuis la fin de la guerre par l'Association Littéraire, et trois ans plus tard par le Ministre de la Culture (*Słowo Powszechne*, 1959:2). Elle est connue non seulement en tant que la Française qui a consacré sa vie à la cause polonaise, mais aussi en tant que Secrétaire Générale de «Les Amis de la Pologne» et comme auteur des œuvres sur la Pologne. On parle aussi d'elle comme traductrice et poétesse. L'arrivée de Rosa à Varsovie, après plus de vingt ans d'absence dans notre pays est pour elle un événement qui lui va droit au cœur. Elle insère dans les journaux des articles sur les impressions de son séjour dans la nouvelle Pologne qui sont, comme avant guerre, un hymne élogieux pour tout ce qui est polonais.

En 1962 «Różyczka» écrit une lettre à M. Lorentz, directeur des Musées Nationaux de Pologne. Elle lui annonce qu'elle veut faire un don à la Pologne. Elle lègue à notre pays ses archives personnelles, ses livres, son argenterie, ainsi que des costumes pour le Musée de Costumes ou pour les théâtres polonais. Elle offre aussi une collection d'œuvres graphiques, parmi lesquelles des gravures de Norblin, des meubles et des souvenirs personnels. La majorité de ces objets provient de la succession de Olga Grabowska dont R. Bailly était la légataire (Rkps Ossol., n° 14509/II).

Rosa n'a jamais pitié d'elle-même; usant toutes ses forces, elle travaille toujours pour les autres. Finalement, sa santé totalement ruinée la force à quitter Paris. Elle s'installe à Pau dans les Pyrénées où, contre toutes attentes, elle continue à travailler. Elle se met à écrire une histoire de Varsovie pour les Français, livre qu'elle termine le 1-er septembre 1968. La ville de Varsovie lui décerne la Médaille d'or pour lui prouver sa reconnaissance.

En février 1969, «Różyczka» vient en Pologne pour fêter le cinquantième anniversaire de son activité pour ce pays. De plus en plus souvent, elle devient titulaire de nombreuses décorations polonaises et même étrangères. Malgré son âge (presque 80 ans) elle a encore une énergie inépuisable et elle écrit un texte à l'occasion du XI^e Congrès International d'Histoire des Sciences pour rendre hommage aux savants polonais des temps passés. Elle constate: «...en retrouvant des traces de leurs prédécesseurs, ils prendront idée de la Pologne et de sa capitale » (Bailly, 1965:4-7). Deux ans plus tard, elle entreprend une nouvelle action pour créer la Médaille du Bienheureux Père Maximilien-Marie Kolbe. Rosa rédige à cette occasion un texte très touchant. Le projet de la Médaille est accepté par le cardinal Wyszyński, et son dessin est reproduit dans «Tygodnik Powszechny» édité à Cracovie en octobre 1972 (Rkps Ossol., n° 14523/II).

Malheureusement, «Różyczka» meurt en 1976, elle ne verra pas les résultats de cette entreprise. Après une vie très active et très mouvementée, elle s'éteint le 14 juin 1976 à Pau dans les Pyrénées.

Conclusion

Rosa Bailly n'avait aucune origine polonaise, ce qui aurait pu expliquer son dévouement pour la Pologne. Son attachement à notre pays reflétait le sentiment que de nombreux Français avaient et ont encore pour les Polonais, sentiment qui liait les deux nations depuis les guerres de la Révolution et de l'Empire et

que reprenait chaque nouvelle génération. En créant l'Association «Les Amis de la Pologne» Rosa Bailly a donné toutes ses forces pour défendre la Pologne, pour lui rendre sa juste place dans le monde. Une telle organisation, fondée sur l'idéalisme et le dévouement de sa Secrétaire Générale est devenue une puissance incontestable. L'intense activité de Rosa a fait qu'elle était devenue le symbole de la Pologne en France et qu'aux yeux des Polonais, l'amitié franco-polonaise avait été personnifiée par celle qu'ils nommaient leur «Różyczka».

Dès les premiers jours de son attachement à la Pologne elle était l'apôtre de la Pologne vivante et joyeuse. Elle savait lier l'idéalisme à son sens pratique, étant à la fois femme d'action et poétesse. C'est grâce à son génie d'organisation que Rosa a su entraîner dans son action un grand nombre de personnes qui avec elle ont accepté de travailler à la cause polonaise. C'est grâce à elle aussi que les traducteurs de la littérature polonaise trouvaient des lecteurs pour leurs traductions.

Paul Cazin lui a écrit: «...quand je pense à votre labeur, à votre activité infatigable, à vos merveilleuses réalisations, la métaphore fameuse sur la foi qui transporte les montagnes me revient à l'esprit» (Rkps Ossol., n° 14520/II). Et il avait raison; des difficultés de toute sorte se sont entassées devant R. Bailly. Pourtant si on la voyait inquiète, on ne la trouvait jamais découragée. Une telle foi en l'avenir, un tel optimisme, ne pouvaient s'expliquer que par un grand courage et une énorme richesse intérieure.

Ses activités étaient nombreuses et elle les développait dans différents domaines: l'Association «Les Amis de la Pologne», son journal, la guérison de cancéreux, et aussi beaucoup de textes, de poèmes, des écrits en prose qui toutes portaient la marque de son être. Tout cela était imprégné de son enthousiasme, de son âme limpide et surtout de son inépuisable énergie.

Rosa Bailly est devenue un symbole, un mot d'ordre, du fait même qu'elle n'avait jamais voulu l'être. Elle n'a jamais non plus recherché à obtenir des distinctions, elle n'a jamais voulu se voir honorée pour son travail. Sa seule satisfaction était de pouvoir oeuvrer pour la cause polonaise. Ceci lui permettait de vaincre les obstacles de plus en plus nombreux qui s'entassaient devant elle. Il faudrait aussi souligner que cette activité ne lui apportait aucun profit matériel et qu'au contraire, très souvent, elle donnait ses derniers deniers à ceux qui en avaient besoin.

Très modeste, Rosa disait toujours que c'était la France qui donnait son coeur à la Pologne. En réalité, c'était elle qui, pendant ces longues années de dévouement et de travail désintéressé, donnait le sien à tous les Polonais en détresse.

Ceci explique qu'il serait impardonnable de laisser glisser dans l'oubli cette oeuvre monumentale, ces efforts sans cesse renouvelés d'une femme française qui, tout au long de sa vie a trouvé la force et le dévouement nécessaire pour mener à bien cette extraordinaire entreprise qui a permis à bien des Polonais en détresse de retrouver goût à la vie et espoir en leur proche avenir. C'est aussi grâce à elle que nombreux sont les Français qui ont découvert la Pologne, ce pays lointain et qui ont oeuvré pour défendre sa cause.

Voilà pourquoi cette modeste Française qu'est Rosa Bailly ne peut sombrer dans l'oubli. Sa place doit être dans l'histoire de la Pologne, pays qu'elle a aimé de tout son coeur et pour lequel elle a consacré une vie entière.

Notes

¹ (Rkps Ossol.) - Rękopisy biblioteki Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Wrocławiu - Manuscrits de la bibliothèque de l'Institut National des Ossoliński à Wrocław.

² Il existait déjà en France trois périodiques sur la Pologne. C'était le «Bulletin polonais» qui regroupait les exilés du temps des insurrections et qui menait leur activité depuis presque un demi-siècle, «Polonia» qui était pendant la Grande Guerre le centre de recrutement des volontaires polonais, et qui suivait avec attention les manifestations de la vie polonaise en France, et «La Pologne politique, littéraire, artistique et économique» rédigée avec compétence par des spécialistes de la question polonaise. Toutefois les deux premiers de périodiques cités servaient de liens entre les Polonais installés France; le dernier s'adressant à une élite connaissant déjà la question polonaise. Selon R. Bailly il manquait une publication destinée à ceux des Français qui par tradition gardaient pour la Pologne des sentiments d'admiration et de sympathie, sans même la connaître personnellement. Rosa Bailly commence aussi à éditer la revue «Notre Pologne» réservés aux jeunes.

³ (AP) - Article paru dans le mensuel «Les Amis de la Pologne».

Bibliographie

Bailly,R., 1959. «Cisza Krakowa». *Dziennik Polski*, n° 146, p.5.

Bailly,R., 1923. «Dédié aux touristes». *Les Amis de la Pologne*, n° 6.

Bailly,R., 1952 . «Francuskie obozy koncentracyjne podczas wojny». *Wiadomości*, n° 330, p.2.

Bailly,R., 1956. «Kościoły lwowskie». *Wiadomości*, n° 543, p.3.

Bailly,R., 1952. «Książka o Lwowie». *Wiadomości*, n° 320, p.3.

Bailly,R., 1921. «Les légions polonaises». *Les Amis de la Pologne*, n° 5, pp.35-37.

Bailly,R., 1966. «Pięćdziesięciolecie». *Tygodnik Polski*, n° 3, p.6.

Bailly,R., 1953. «Polacy we Francji podczas wojny». *Wiadomości*, n° 393, p.2.

Bailly,R., 1965. *Varsovie et Cracovie scientifique*. Varsovie.

Bailly,R., 1969. *Victoire sur le cancer*. Genève: Mont Blanc.

Bailly,R., 1952. «Walka o pomoc». *Wiadomości*, no 326, p.3.

Bailly,R., 1963. «Wspomnienia o paryskiej wystawie «Ruiny Warszawy». *Stolica*, n° 8, p.6.

Billard,Y., 1985. *Journal historique de la France*. Paris.

Boy-Żeleński,T., 1927. *W Sorbonie i gdzie indziej*.Warszawa: Hoesick.

Kopacz,P., 1957. «W poszukiwaniu zagubionych przyjaciół». *Świat i Polska*, n° 12. p.6.

Łongiewska,A., 1970. *Korespondencja R. Bailly z F. Skarbkową 1946-1959*. Wrocław.

- Natanson, W., 1969. «Rose Bailly». *Stolica*, n° 28, p.15.
- NN., 1959. «Pierwsze dni wśród starych przyjaciół». *Słowo Powszechne*, no 125, p.2.
- Rospond, S., 1971. «Les Amis de la Pologne za Górnym Śląskiem». *Kwartalnik Opol-
ski*, n° 3, p.59.
- Tomczak, A. (dir.), 1983. *Pologne-France, Dix siècles de relations politiques, cultu-
relles et économiques*. Warszawa.
- Żwan, A., 1928. *Wspomnienia z Riwiery francuskiej*. Warszawa.

Articles parus dans le mensuel «Les Amis de la Pologne» (AP)

1921. «La Haute Silésie à la Pologne». *Les Amis de la Pologne*, n° 4, p.25.
1921. «Notre pétition». *Les Amis de la Pologne*, n° 10, p.114.
1921. «Résultats». *Les Amis de la Pologne*, n° 11, p.141.
1936. «La France accueillie le Général Śmigły». *Les Amis de la Pologne*, n° 5, p.259.
1936. «Le Maréchal Piłsudski chez les acteurs». *Les Amis de la Pologne*, n° 5, p.130.
1936. «Varsovie fête Rosa Bailly». *Les Amis de la Pologne*, n° 11 p.280

Rękopisy biblioteki Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Wrocławiu (Rkps Ossol.)
- Manuscrits de la bibliothèque de l'Institut National des Ossoliński à Wrocław

Rkps Ossol. n° 14509/II - Życiorysy, bibliografie, notatki informacyjne o własnej
twórczości i działalności Rosy Bailly oraz recenzje i materiały prasowe.

Rkps Ossol. n° 14511 - Rosa Bailly : Français et Polonais de tout temps amis (Sou-
venirs 1940-42).

Rkps Ossol. n° 14512/II - R. Bailly: Reportaże o Krakowie i Poznaniu, wiersze i no-
tatki różne.

Rkps.Ossol. n° 14514/II - Papiery dotyczące stowarzyszenia Les Amis de la Pologne”.

Rkps Ossol. n° 14517/II - Listy Rosy Bailly (Dufour) do rodziców: Eugène et Juliette
Dufour 1907-1925 oraz różne 1912-1972.

Rkps Ossol. n° 14519/II - Listy Rosy Bailly (Dufour) do matki Juliette Dufour 1932-1943.

Rkps Ossol. n° 14520/II - Korespondencja Rosy Bailly z lat 1900-1973, litery A-G.

Rkps Ossol. n° 14523/II - Korespondencja Rosy Bailly z lat 1900-1973, litery T-Z
i listy różne.

Rkps Ossol. n° 14524/II, Materiały dotyczące działalności organizacji “Les Amis de
la Pologne”.

Rkps Ossol. n° 15117/II - Materiały do działalności Polonii francuskiej.

Rkps Ossol. n° 15141/II - Materiały do działalności Polonii francuskiej.

L'individu et l'omniprésence du regard des autorités dans les premiers longs métrages de Krzysztof Kieślowski

Dagmara Szlagor

Université de Toulouse-le Mirail, France

Les premiers longs métrages de Krzysztof Kieślowski (tels que: Le personnel, 1975, La cicatrice, 1976, Le calme, 1976, L'amateur, 1979 et Une brève journée de travail, 1981), sont des créations où l'homme, dans un contexte socio-politique de l'époque, est confronté en permanence au regard extérieur des autres. Il est jugé, poursuivi par cette vue qui le transforme souvent en un pantin. Les yeux extérieurs, présents physiquement ou en tant qu'image mentale, façonnent l'être. Leur puissance totalitaire influence ses choix moraux, éthiques et personnels. Il porte une autre vision sur le monde et les autres. Le cinéaste polonais multiplie les questions. Il ne donne pas de réponses. Cependant, il sait que pour pouvoir rester soi, pour ne pas subir cette présence du regard endoctrinant, il faut apprendre à s'observer. Pour comprendre le monde, pour pouvoir résister au regard extérieur des autorités, il est nécessaire de mener l'introspection. L'artiste nous propose cette lueur d'espoir. Il veut croire que pour trouver la vue d'autrui, il est d'abord indispensable de se connaître.

Mots-clés: regard, autorités, politique, éthique, endoctrinement

The first pictures of Krzysztof Kieślowski (as: The staff, 1975, The scar, 1976, The quiet, 1976, The amateur, 1979 and A short day of labor, 1981) are creations where the man in a social-political context of this time is always faced to the external looking of the other. He is judged and followed by this view who turn into a jumping jack. The external eyes, physicaly presence or as an mentaly image mould the being their totalitary power have an influence upon his morals, ethics and personnals choices. He gave an other vision over the world and the orthers. The Polish cineast multiply the questions. He doesn't gave the answers. Nevertheless he knows that, to be himself, he has to learn at examine himself, for not support the endoctrinated look. To understood the word to reack resisting at the authority external looking it's necessary to do an introspection. The artist propose us this light of hope. He want's to believe that to find the vue of the others, it's first indispensable to know himself.

Keywords: vision, authotity, politics, ethics, endoctrinated

Krzysztof Kieślowski essaie de s'approcher de l'individu, de l'observer dans les instants importants et dans les moments les plus banals de sa vie. Il est un œil qui tente de comprendre les interactions de l'homme avec autrui. Il désire capter la réciprocité des regards Il est en quête de la vérité sur l'être jeté, comme par hasard, dans l'espace et le temps bien concrets qui déterminent le fonctionnement de l'individu.

Les personnages de ce cinéaste polonais peuvent être analysés par rapport au regard qu'ils portent sur le monde extérieur, sur les structures officielles

du pouvoir, sur leurs collaborateurs et leurs proches. La recherche de l'autre, de la vue autre que la nôtre, extérieure à l'individu, sont au centre de l'investigation kielowskienne. Aussi, le réalisateur même n'est-il qu'un regard qui rêve de percer les frontières impalpables de l'intimité humaine. Il observe l'être en de différents angles du regard. Il essaie de comprendre comment l'univers extérieur à l'homme peut le façonner, influencer sa pensée, ses choix moraux et ses relations avec les autres. Comment l'individu perçoit-il le contexte socio-politique de son temps? Comment est-il influencé par l'état totalitaire? Quelle ampleur prend cette emprise sur sa vie privée, sur ses rapports avec d'autres personnes? Quel est le regard qu'il porte sur soi et sur son autre que soi, souvent schizophréniquement dédoublé? Toujours les mêmes interrogations, toujours cette quête, jamais terminée, pour trouver les réponses, pour douter moins.

Ce qui diffère dans cette période de la création kielowskienne, par rapport à ses œuvres antérieures, c'est le choix de la forme cinématographique. Les films que je vais analyser: *Le personnel* (1975), *La cicatrice* (1976), *Le calme* (1976), *L'amateur* (1979) et *Une brève journée de travail* (1981) sont des longs métrages ayant pour base l'expérience liée à la captation du réel du cinéaste. Jacek Petrycki, caméraman de nombreuses créations de ce réalisateur polonais, affirme:

(...) nous avons eu certains principes, nous étions d'avis qu'il faut les respecter pour pouvoir «toucher» au long métrage, bien que nous n'ayons pas dû le faire. Un de ces fondements, le plus général, était: il faut multiplier les significations (...). Dans «Le calme», toute notre intention a pris cette direction: il fallait parler «à côté». C'était le résultat d'une convention populaire du langage d'Esopo, de nos habitudes de lire entre les lignes dans un journal. Nous l'avons pratiqué dans le documentaire (...) ¹.

Le cinéaste tisse un lien intense entre l'individu et la réalité du monde qui l'entoure. Il essaie de dédoubler, de tripler chacune des relations qui unissent l'homme avec le réel. Ainsi donc, chaque geste, chaque regard, chaque mot important, puisqu'ils se réfèrent à l'univers du personnage et dévoilent les couches invisibles, pressenties ou supposées de sa vie. L'artiste jongle entre le signifiant et le signifié. Il désire élargir le champ d'interprétations possibles. Il devient l'artisan du doute, un œil qui essaie de réfléchir le visible et qui incite à aller plus loin, à franchir les limites pour découvrir l'au-delà.

Solitairement, exposé à lui-même, son personnage cherche à comprendre son autre, son double: son soi. Ses individus sont ainsi exposés au monde extérieur. Souvent, les autres participent à la formation de la vision portée sur l'univers et sur soi. Dans ce cas, l'être cherche à capter, seulement pendant un instant, les yeux d'autrui, à rencontrer la réciprocité de son regard.

L'homme du début de la création de ce cinéaste polonais fait toujours partie intégrante de la société. Ses rapports avec les autres ainsi que sa perception de soi sont déterminés par le contexte socio-politique. Le réel a une emprise primordiale sur l'individu.

J'examinerai le regard que les protagonistes kielowskiens portent sur la politique, sur les structures officielles du pays totalitaire et sur les êtres qui ne

sont que des éléments, les pions de cet état communiste, mais aussi j'analyserai le retour de ce regard. Quelle est la vision de l'homme dans un univers dominé par le régime? Quels sont les yeux officiels du pouvoir et leur perception de l'être? Quelles sont les interactions entre les personnes créant le système et celles qui ne veulent pas s'engager? A quel point l'homme vivant en Pologne à cette époque-là est-il prisonnier de son temps, aveuglé par l'impossibilité de percevoir une lueur de la pensée libre et infinie? Pourquoi est-il tellement difficile de rencontrer les yeux d'autrui, de créer une communication avec l'autre?

Voir, c'est perdre l'innocence.

Il y a ce regard frais d'un individu jeune et rempli d'espoir. C'est la vision directe du réel, pas compliquée, incapable de percevoir la laideur des ficelles tirées par le pouvoir.

Romek, le héros du *Personnel* (1975) dévoile, jour après jour, les couches discrètes du fonctionnement des hommes dans un pays communiste. Il commence à voir. Il observe, ses yeux percent, petit à petit les sphères de la vie qui, auparavant, lui étaient inconnues. Il découvre les réunions du personnel technique de l'opéra dans laquelle il travaille en se rendant compte de la présence du regard officiel qui empêche les hommes de s'exprimer librement. Les yeux omniprésents du pouvoir captent toutes les manifestations de mécontentement ou de critique. Ils enregistrent chaque geste, chaque mot. Les individus sont vus et ils en ont conscience. Donc, les mots de Sowa, tailleur déçu par le décalage entre sa vision idéaliste de l'art et la réalité banale de la vie de l'opéra, prennent une dimension de reproche qui, sûrement sera entendu par sa hiérarchie. Il dit:

Ce théâtre est mort. (...) Il a cessé de parler aux gens.

Cette critique est notée par le représentant du parti. L'Etat a des yeux partout. Ils prolifèrent, ils envahissent chaque domaine de l'existence humaine. Ils tentent de percer l'être, de voir à travers lui, de vouloir connaître ses pensées les plus intimes.

Les yeux du pouvoir officiel veulent saisir les moindres prémices de la réflexion pour pouvoir attraper l'homme dans ses griffes. Romek, le jeune employé de l'atelier de couture a encore une vision naïve, belle et engagée du réel. Son regard sur l'art est plein de sincérité et de fraîcheur. Sa proposition de créer un cabaret au sein du personnel technique ne passe pas inaperçue auprès de ses supérieurs. Le plan dans lequel le protagoniste, convoqué par un membre du parti, entend:

Nous t'observons. Nous pensons que tu dois être avec nous. Tu seras entre amis. C'est simple: les gens convenables doivent se trouver à des places convenables. Avec nous tu ne perdras pas (...).

prouve qu'aucun geste, qu'aucun mot ne peuvent échapper au regard de la machine totalitaire.

Cette scène se déroule dans un lieu clos, à côté d'une fenêtre éclairée et ouverte. La vitre devient symbole de la coexistence des deux mondes: celui

représenté par le pouvoir officiel, monde corrompu et laid et celui de la jeunesse idéaliste et lumineuse de Roman. Le garçon peut encore fuir, ne pas tomber dans les fils de la toile d'araignée, tissée scrupuleusement par les représentants de l'état. Il peut encore respirer, choisir. Il a la possibilité de voir la lumière et de prendre la bonne décision.

Le geste de ce jeune homme, d'essayer des lunettes laissées avec négligence sur le bureau du membre du parti, a une grande importance. Le garçon se rend compte que sa vision devient plus aiguë, plus détaillée, moins floue. Les lunettes approchent en rendant les objets plus grands. Evidents. Romek commence à comprendre, à ouvrir les yeux. Les verres alertent: il faut que le protagoniste analyse les événements. Il doit renoncer à son idéalisme, à son univers d'intuitions et d'exaltations poétiques pour pouvoir bien choisir le camp auquel il veut appartenir.

Je peux rappeler ici le concept d'oppositions romantiques dans la poésie d'Adam Mickiewicz. L'homme du *Personnel* (1975) se trouve face au choix entre le monde de «la sensation et de la foi» ou celui «de la loupe et de l'œil» (Mickiewicz 1979: 342), froid, calculé, rationaliste et arriviste. Pour l'instant, ce verre lui donne la possibilité d'analyser de près la situation, de prendre conscience de la coexistence de ces deux univers. Il doit se positionner, choisir entre une vie protégée, banale, fade, dépourvue de poésie, de pureté idéaliste et la lutte pour pouvoir rester fidèle à soi, à son enchantement par l'art.

Je vois mieux !

crie-t-il dans le bureau du représentant de l'organisation communiste. Ces lunettes, permettant une meilleure vision, ne sont qu'une métaphore de l'initiation à la pensée.

L'œil derrière les verres devient un miroir qui rapproche et qui attire. Ainsi les choses, les événements et les individus peuvent-ils être examinés de près. Il permet à l'homme de comprendre qu'il est solitaire, exposé à soi puisque le miroir des yeux vise l'inaccessible, l'impalpable. L'être a l'occasion d'examiner le fragment de la réalité agrandi par les verres. Sa vision devient illimitée. Car si l'œil-miroir réfléchit l'univers, l'au-delà du visible et perce le Mystère, le regard humain ne peut pas tout capter.

Dans la scène finale du film, dans laquelle le directeur de l'opéra essaie de persuader Romek de dénoncer Sowa, son ami et mentor, le protagoniste porte déjà les lunettes. Les yeux du système observent, «auscultent» chaque geste du garçon. Lui, il voit déjà mieux. Il est capable de percevoir la manipulation, la gentillesse hypocrite des marchands d'âmes. S'il signe, il est pour toujours acheté. Il perdra en tant qu'homme et artiste qui est en lui.

L'artiste souligne ce moment crucial de l'œuvre. Il joue avec les ombres et les lumières. La pièce dans laquelle se trouve le jeune homme est à moitié plongée dans l'obscurité. La fenêtre qui laisse traverser la clarté constitue l'unique source de lumière.

Roman doit choisir entre la lueur, difficile à cultiver dans un univers totalitaire et les ténèbres de la bassesse et de la perte de soi.

La feuille de papier laissée par le représentant du parti pour que Roman rédige sa lettre de dénonciation est mi-ombrée. Les faibles rayons de lumière dansent sur elle. La lutte entre la clarté et le gris continue. Le protagoniste hésite. Il ferme le stylo pour l'ouvrir ensuite et le poser sur la page blanche.



Dans ses longs métrages l'artiste développe le thème de l'influence sur l'individu de la pensée totalitaire. Le regard officiel façonne les hommes. Il vise toutes les couches sociales: les jeunes garçons comme Roman du *Personnel* (1975), pas encore endoctrinés ainsi que ceux qui appartiennent au système. Les yeux des autres, des personnes croyant détenir la vérité sont omniprésents. Ils essaient de percer l'être, de vouloir connaître ses sentiments les plus secrets. Ils observent.

Là où ça blesse le plus...

Dans *La cicatrice* (1976), les yeux du pouvoir examinent l'individu, partisan du régime qui à son tour, leur renvoie ce regard. Dans une des premières séquences du film, la caméra pénètre dans une salle de réunion des membres du parti qui débattent de la création d'une nouvelle usine. Dans cet endroit clos, les hommes s'observent. Ils se regardent. Ils désirent aussi voir à travers une fenêtre l'extérieur, univers faux de la réalité communiste. La vitre éclairée découpe l'espace entre ici et là-bas, entre ce lieu fermé de la manipulation et l'effet de cette action parce que le dehors est envahi par les travailleurs regroupés de force pour servir comme appui aux postulats de la construction de l'usine. Cette fenêtre n'est qu'un trou à travers lequel les hommes participant à la réunion peuvent voir le spectacle soigneusement préparé à l'avance et qui ne peut que les conforter dans leurs idées préconçues. Ce signe incite à voir, à percer la couche superficielle de la réalité. Il invite à réfléchir. Il symbolise, comme je l'ai déjà mentionné, l'existence des deux mondes, celui où on tire les ficelles et celui des marionnettes humaines, dont le destin ne dépend que de la bonne volonté des autres.

Les dirigeants ouvrent la fenêtre. L'extérieur et l'intérieur se rejoignent. Les regards entre le peuple et les yeux du pouvoir sont échangés. Ils la referment ensuite. La frontière entre le dehors le dedans est soulignée. La caméra subjective prend la place d'un individu observant les ouvriers, saisit cette distance entre les deux univers. Le cadre de la fenêtre, la découpant au milieu ainsi que le rideau, constituent les obstacles qui empêchent l'unification de l'espace. Voir loin, au-delà, est impossible.

Les représentants du système essaient de tout voir. Leurs yeux captent, «auscultent» ceux qui n'adhèrent pas à leur façon de penser, mais aussi ceux qui font partie de leur camp. Ce qui devient intéressant, c'est l'analyse du regard officiel porté sur l'individu appartenant aux élites, mais aussi sa perception du pouvoir. Je vais analyser cet aspect en prenant pour exemple le personnage du directeur Bednarz (*La cicatrice*, 1976) dont le prototype est le héros de *Curriculum vitae* (1975) ou celui de *Je ne sais pas* (1977).

Krzysztof Kieślowski étudie la puissance de la vue, sa force déformatrice et sa faculté de percer la réalité pour dévoiler l'essence des événements. De nombreuses séquences de *La cicatrice* (1976) prouvent que le protagoniste capte les nuances de la vie politique. Il est conscient. Sa vision du réel n'est ni naïve, ni dépourvue de jugement critique. Néanmoins, il a choisi le camp des gens au pouvoir.

Le plan dans lequel un jeune journaliste, incarnant le personnage de Sowa dans *La personne* (1975), interviewe Bednarz, dévoile que le directeur est capable d'analyser les faits. Il sait que ce qu'il voit et ce qu'il en pense n'appartient qu'à lui. Il peut être sincère, mais en privé. Dès que la caméra tourne, dès que ses propos deviennent officiels, donc exposés au regard du pouvoir, il modifie son discours :

Il faut le formuler autrement, dit-il.

Aussi, est-il conscient que les individus dans un pays communiste sont perpétuellement observés. Les yeux sont partout. Ils jugent, ils condamnent. Pour pouvoir faire partie des élites, il doit avoir une vision positive du réel.

Le personnage regarde. Souvent, il est témoin silencieux des événements. Il observe, comme dans cette séquence, la réunion des autorités avec le peuple qui doit accepter la destruction de la ville pour accueillir une nouvelle usine. La salle de l'assemblée est obscure, froide, laide. Les ouvriers sont face aux dirigeants. Ils créent un mur des yeux. Ils essaient de saisir le regard des notables et être compris dans leurs plaintes et leurs revendications. C'est un langage de sourds. Il est absurde puisque aucune communication n'est possible.

Quelquefois, les bouteilles avec de l'eau minérale ou demi-vides envahissent le premier plan. Elles laissent traverser la lumière. Le spectacle de la vie et les personnages sont ainsi repoussés au second plan. C'est une prise de distance avec la réalité, un instant de fuite, de la recherche des réponses dans cette lueur perçant le verre. Ces bouteilles, incitent à regarder au-delà du visible, à poser des questions, à essayer de connaître la vérité.

Dans cette scène du film Bednarz est un témoin silencieux des conflits entre la population et les autorités. Il regarde. Il peut aussi entendre les propos concernant sa personne. Il est là, muet, présent, captant les événements et cependant transparent, comme s'il faisait partie d'un autre univers. Cette situation lui permet d'avoir un autre angle de la vision, de s'interroger sur soi et sur le rôle qu'il doit accomplir. Cette bouteille transparente peut symboliser ce regard détaché porté sur soi, toujours en quête du savoir et de la compréhension.

Les dignitaires communistes osent regarder. Leurs yeux essaient de pénétrer l'âme humaine, de connaître toutes les pensées des individus afin de les contrôler. L'exemple peut constituer le plan dans lequel un des supérieurs convoque Lech, personne avec qui Bednarz avait des problèmes dans le passé. Il tente de convaincre cet homme de coopérer avec le directeur de l'usine. Tous les deux se trouvent dans un bureau obscur. L'unique source de lumière provient d'une fenêtre, créant un contraste violent avec l'ombre dans laquelle ces deux individus sont plongés. Des centaines de chambres étouffantes, ténébreuses de l'ère communiste cachent le spectacle de la manipulation, de l'endoctrinement et des rapports de force. Le Président tire les ficelles en obligeant Lech d'accepter, malgré lui, la proposition de travailler avec l'être qui est à l'origine de sa souffrance.

Il m'est indispensable que tu sois chez Bednarz, dit-il en le regardant avec l'insistance.

Aucun scrupule de conscience. Il sait que son interlocuteur ne peut pas refuser. Pendant un moment, les yeux de ces deux hommes se rencontrent. C'est un instant de vérité. Lech baisse ensuite le regard, écrasé par celui du représentant du parti. Il consacrera son bien-être personnel au service de la volonté du pouvoir officiel.

Une autre séquence de l'œuvre dévoile cette fois-ci le regard de Bednarz porté sur les autorités. C'est une scène dans laquelle, lors d'une fête dans une datcha, le Président cherche à mettre face à face le directeur et Lech. Maladroitement, il commence par la visite de sa propriété, notamment de la salle de bain, lieu symbolique dans l'œuvre kielowskienne. Avant de lier le contact avec l'autre, avant de commencer à travailler ensemble, n'est-il pas nécessaire de passer par cet endroit de purification afin de s'écrier: «Mea culpa!» et aller à la rencontre d'autrui?

Bednarz et Lech évitent de se regarder. Ils sont conscients que pour plaire au Président, il faut jouer. Ils cachent leur gêne derrière une politesse exagérée, froide et significative. Encore une autre fois, Lech baisse les yeux. Il n'ose pas affronter l'autre. Il fuit, plongé dans l'obscurité de cette pièce. Le réalisateur désire attirer l'attention sur lui, sur sa réaction vis-à-vis du directeur, en le plaçant à côté de la lampe envahissant la moitié du plan. Il aurait pu regarder Bednarz. Il aurait dû aller à la recherche de la lumière pour connaître toute la vérité sur leur passé commun.

Les verres qui laissent traverser une faible lumière dans cet univers sombre et hypocrite créent un signe d'espoir. Est-il possible de rester fidèle à soi, de garder le respect pour sa propre personne et de regarder droitement dans les yeux d'autrui?

Le directeur ose critiquer les décisions de sa hiérarchie. Il regarde son supérieur sans crainte en essayant de capter sa vue. Il se sent égal à lui. Par contre, dès qu'il rencontre les yeux de Lech, il baisse la tête. Il n'a pas suffisamment de courage pour pouvoir accepter les erreurs de son passé.

La cicatrice (1976) abonde en plans où les personnages appartenant au système, doivent confronter leur regard avec les personnes dont ils sont dépen-

dants. Ils sont observés et observateurs à la fois. Ils voient et sont vus. Ils subissent constamment le poids du regard omniprésent du pouvoir et, en faisant partie du groupe des dirigeants, ils font subir la même chose aux autres. Le rapport de force s'installe.

Or, la séquence dans laquelle Bednarz reçu par le ministre essaie de refuser la coopération avec Lech, constitue l'exemple de la puissance des yeux des autorités. Le regard du ministre, plongé dans le cadre cache, vise le directeur dont les réactions deviennent nerveuses. Il est impossible de lier une communication entre ces deux hommes. Le supérieur du protagoniste ne veut pas connaître les raisons personnelles qui ne lui permettent pas d'accueillir son adversaire au sein de son équipe. Il coupe brutalement la discussion en avouant:

La présence de Lech à l'usine, ce n'est pas un compromis, c'est la sagesse.

Car le totalitarisme implique l'obéissance absolue. La vie intime, les désirs individuels doivent être au service de l'état. Le directeur sait qu'en cédant, en baissant le regard, il accepte son observation perpétuelle. Lech ne sera qu'un œil officiel, examinant et surveillant chacun de ses pas.

Dans une autre scène du film, le réalisateur analyse les relations entre Bednarz et sa hiérarchie lors d'un exécutif du parti qui lui est consacré. Ce plan ne rappelle-t-il pas ceux de *Curriculum vitae* (1975) ou de *Je ne sais pas* (1977)? Le personnage doit subir aussi les humiliations, les accusations et la critique injustifiée.

Les autorités jugent, blessent l'homme. Elles ne voient pas en lui un individu qui peut avoir ses faiblesses. Elles vampirisent l'être en lui prenant tout son énergie, tout son idéalisme et pour le rejeter ensuite. Les gens de pouvoir se servent des autres. Ils ne voient que la couche superficielle des événements et du comportement humain. Or, les accusations viennent plus naturellement. Krzysztof Kieślowski sait que Bednarz n'est qu'un bouc émissaire, d'ailleurs comme les personnages de ses films ultérieurs. Le protagoniste est observé, regardé. Ses supérieurs ne désirent pas comprendre son fonctionnement. Ils ne veulent pas trouver la réciprocité de sa vue, ce qui est indispensable pour pouvoir communiquer avec l'autre.

Sous le régime communiste, pour être accepté, l'homme doit s'oublier, se perdre. Il faut qu'il soit à l'image de ceux qui le gouvernent. Ainsi, il n'est qu'un reflet du pouvoir. Le directeur le sait.

Je dois vous prévenir que je ne suis pas en mesure de changer ni mon style de travail, ni sa forme. Je ne peux pas devenir un autre, changer ma personnalité, déclare-t-il.

Ce qu'on attend de lui, c'est de se transformer en un automate humain au service de l'état. On l'oblige à perdre son identité, à devenir quelqu'un d'autre. C'est le prix qu'il faut payer pour ne pas être rejeté. En voyant les gens au pouvoir, il devrait subir la métamorphose mimétique et devenir le sosie de ces dirigeants communistes. Il est indispensable d'oublier son point de vue pour ne pas subir le

sort du protagoniste de *Curriculum vitae* (1975) ou celui du personnage de *Je ne sais pas* (1977).

Les yeux. Le regard: sincère, craintif, assujetti, effacé, fatigué, digne, celui à la recherche de l'autre pour mieux le comprendre et pour prendre la conscience de soi. Celui qui domine et qui est dominé. Celui, enfin, qui ne veut pas être égal, qui devient faible, peureux face à l'autre. Tous ces regards peuplent l'œuvre de Krzysztof Kieślowski. Ils la dominent, comme la vue omniprésente de l'artiste qui incite à découvrir des angles de vue différents.

D'abord, il y a ce regard basé sur les rapports de force, par exemple celui des supérieurs face à leurs subordonnés. La preuve peut constituer la séquence dans laquelle Bednarz, accompagné par le ministre regarde d'en haut l'usine, fruit d'années de travail, d'une énergie énorme et de concessions de sa part. Les deux hommes dominent le paysage et les gens qui prennent la dimension de fourmis. Ils ont une vision globale, comme s'ils pouvaient cerner, d'un seul regard le passé, le présent et le futur de la fabrique, comme si leur vue tentait d'embrasser toute la vie du directeur. Ils regardent l'œuvre, la création d'une existence. Rarement leurs yeux se rencontrent. En revanche, le protagoniste ose exprimer ses sentiments. Il n'a rien à perdre.

-Je voudrais partir d'ici.

-Nous discutons en privé?

-Nous n'avons pas fait ce que nous voulions ici. Moi non plus.

Je crois que nous avons commencé avec une erreur. Je ne veux plus la traîner, l'aggraver. Je ne veux plus mentir....

-Vous vous sentez fautif?

-Non. C'est pire. Seulement sot.

Avoir un point de vue global sur la réalité est un des moyens de voir différemment notre vie, de s'interroger sur nous, d'avoir un autre angle du regard. Cette scène symbolise la prise des distances avec soi, l'auto-analyse, le désir de voir au-delà de ce qui est évident et palpable. Aussi, est-ce un moment de courage, un essai d'être dans des rapports d'égalité avec le représentant du pouvoir. Bednarz se sent fatigué. Il ne le cache pas. Cet instant de vérité avec le ministre constitue un grand pas du directeur vers sa décision finale d'abandonner son activité pour vivre autrement. C'est un échange entre ces deux individus. Le protagoniste cherche les yeux de son supérieur. Il veut être compris. Cependant le ministre refuse sa démission et l'oblige à continuer son travail.

Pendant quelques secondes les deux hommes sont égaux. Ils auraient pu communiquer s'ils avaient oublié leurs rôles. Mais le regard hiérarchique, déformé par les obligations, par les fonctions sociales que l'être humain s'attribue, empêche la quête de l'autre. Dans les situations pareilles, l'individu s'interdit, inconsciemment, d'aller à la recherche de soi et de réaliser ses désirs. Une des premières étapes pour pouvoir se connaître est l'autoanalyse, ensuite la quête du regard d'altérité qui mène à la découverte d'autrui. Or, le rejet des codes sociaux et des relations hiérarchiques sont des facteurs indispensables pour voir l'être à «nu», sans masques, tel qu'il est. Comme c'est difficile ! Surtout dans un pays totalitaire, dont le bon fonctionnement est basé sur la crainte de l'autre, sur le refoulement des envies personnelles.

Il existe la peur, la complicité dans la peur, la vue partagée, l'union dans le sentiment. Dans un univers autoritaire, toutes les couches de la société connaissent cette émotion. Elle constitue un des moyens de communication. Elle rapproche les individus. Néanmoins, cette sensation crée un voile qui cache la profondeur de la vue. Elle unit, en apparence. Surtout, elle relève la solitude d'être soi. Krzysztof Kieślowski en est conscient.

Il faut mentionner ici le plan de *La cicatrice* (1976) dans lequel les collaborateurs de Bednarz, appartenant tous à la classe des dirigeants, observent avec inquiétude le rassemblement des travailleurs. Les circonstances sont particulières. Ils doivent gérer les ambiances face aux grèves ouvrières de Gdansk, propagées ensuite dans tout le pays. Le cinéaste souligne la séparation des deux mondes. Le directeur et ses gens, alignés à côté des fenêtres, regardent à travers les rideaux la masse humaine. Ces vitres, ces rideaux constituent une frontière entre un univers clos et protégé et l'incertitude de la confrontation avec l'extérieur. Ils ressentent la peur. Tous. Plongés dans un silence absolu, ils n'arrivent pas à trouver de réconfort dans les yeux d'autrui. Ils sont seuls, face à eux-mêmes et à leur conscience, puisque voir l'autre signifie aussi renvoyer l'individu à soi.

La communication peut être établie sur les bases de l'angoisse profonde. Toutes ces personnes renfermées dans le bureau de Bednarz sont capables d'éprouver les mêmes sentiments que lui, responsable de ces ouvriers rassemblés sous sa fenêtre. Peuvent-elles ressentir de l'empathie avec lui, s'oublier dans son regard et devenir un, fort et uni, même si le fondement de ce lien est une idéologie corrompue par le système totalitaire?

La musique souligne l'anxiété des personnages. Elle marque la dichotomie entre le dehors, cet extérieur au-delà des vitres et le dedans mi-sombre, claustrophobique du bureau. Cet intérieur obscur, c'est aussi le monde hermétique des individus plongés dans la solitude. Eux, les représentants des méthodes perverses, ils sont seuls face à ceux qui ont su s'unir dans leur malheur.

Il est intéressant d'analyser une des dernières séquences de *La cicatrice* (1976). Le réalisateur n'est pas dupe de la fin possible de la carrière du directeur. Son personnage rappelle le héros de *Je ne sais pas* (1977). L'artiste est conscient de l'isolement complet des gens qui, au service du régime et dévorés par lui, restent jusqu'au bout. Bednarz n'a jamais pu communiquer avec les personnes de son milieu social. Il n'a jamais su trouver les yeux sincères, prêts à voir en lui un homme, pas uniquement sa fonction. Toute sa vie, il n'était qu'une marionnette, qu'un automate programmé à remplir un rôle. Il restait toujours à l'écart: loin des ouvriers, loin de ses supérieurs et de ses subordonnés.

L'homme de la Pologne communiste est souvent dépourvu de toute dignité, de tout amour propre. Les carriéristes ainsi que les arrivistes peuplent l'image kieszlowskienne. Une des préoccupations des gens au pouvoir est comment y rester ou comment grimper plus haut. La bassesse, l'oubli de soi, l'abandon des valeurs morales, la tristesse profonde règnent dans ce monde obscur. Il faut souligner donc ce plan où, encore une fois, le protagoniste est confronté à l'autre qui ose le regarder sans scrupules en prenant sa place dans l'usine. Aucune communication n'est possible puisque Lech a déjà accepté le fonctionnement du système totalitaire. Il dit:

Je veux que tu comprennes que j'y suis pour rien. C'est comme ça. On n'y peut rien.

Quelle lâcheté ! Quelle servilité ! Quel manque d'amour propre !

Les moyens cinématographiques servent à renforcer cette sensation d'écrasement, de manque d'air. Le bureau de Bednarz n'est pas éclairé, les fenêtres sont fermées. La couleur marron domine. Les deux hommes se confrontent dans cet espace fermé. Le silence de la gêne est interrompu par la banalité des explications. L'enfer de la réalité.

Si le choix du calme pouvait être salvateur...

Krzysztof Kieślowski sait qu'il n'est pas possible de ne pas s'engager, de ne pas devoir choisir son appartenance à un camp socio-politique. Être au milieu, ami avec tout le monde, avec les oppresseurs et les opprimés, ce rêve n'est qu'un songe irréalisable. Son désir est manifesté dans *La cicatrice* (1976), dans *Le calme* (1976), dans *L'amateur* (1979) et dans *Le hasard* (1981). Cependant, la société polonaise de l'époque est divisée. Ceux qui détiennent le pouvoir sont rarement du côté des dirigés. Chacun de ces groupes fait attention à garder sa place.

Or, la compréhension, l'échange et le partage que le protagoniste du *Calme* (1976) semble trouver dans le regard de son directeur, trompent. Même si on l'accueille poliment, même s'il peut commencer un travail, son passé carcéral le suit.

Il faut remarquer qu'Antoni Gralak est homonyme du personnage réel d'un autre film: *Curriculum vitae* (1975). Le héros du *Calme* (1976) est le double du protagoniste de l'œuvre précédente. Sa vie peut être une des variantes possibles de l'existence de son prototype. Lequel des Gralak fait un bon choix: celui qui s'engage en désirant appartenir au système ou celui qui veut vivre paisiblement, sans devoir se prononcer?

Le plan qui mérite d'être mentionné c'est celui dans lequel les yeux du représentant du pouvoir rejoignent le regard de l'ancien prisonnier (*Le calme*, 1976). Le directeur est sur le seuil d'une porte ouverte. Gralak se trouve de l'autre côté, à l'extérieur. La frontière entre ces deux hommes, entre deux mondes, deux existences séparées, différentes, mais pourtant pouvant communiquer est soulignée. Elle est apparente. Ce seuil coupant l'espace en deux, cette porte ouverte et encourageant à pénétrer l'univers inconnu, constituent les symboles de la quête de l'autre. Il y a surtout les yeux, leur langage, leur force constructive, mais aussi trompeuse car pouvant détruire.

Le regard du supérieur permet au personnage de croire en la possibilité d'être accepté. Il est confiant et sans défense. Sa vue devient joyeuse, presque enfantine, claire. Les voiles de la protection tombent. Tandis que la méduse du système envahit petit à petit l'être. Elle l'encercle, elle l'étouffe progressivement sans qu'il s'en rende compte. C'est le cas de Gralak qui ne rêve que d'une seule chose: avoir une vie tranquille et simple.

Il essaie de partager son intimité avec le directeur en l'invitant à son mariage. Les deux hommes croisent leurs regards plusieurs fois. Le représentant du pouvoir tente d'installer un moment de communication en s'approchant du jeune marié et en chassant d'un geste protecteur un ivrogne nostalgique. Ses yeux, expriment-ils un réel désir de partager avec l'autre les instants de bonheur? Est-ce le regard hypocrite d'un être essayant de capter la vue afin de profiter de la faiblesse d'autrui et le détruire ensuite? Ou est-ce plutôt l'essai d'ensorceler l'autre? Le directeur, a-t-il rencontré sur son chemin les mêmes yeux qui ont su l'entraîner dans la machine corrompue du régime? Petit à petit, sa vue vampirise Gralak. Les yeux de la naïveté, de la pureté et de la confiance sont dévorés par ceux de la manipulation et de la lâcheté.

Les portes ouvertes du début du film se referment successivement. Le personnage devient encerclé, envahi progressivement. Il y a ce plan, presque chuchoté, dans lequel le patron propose au protagoniste d'aller récupérer le ciment volé auparavant sur le chantier. La confiance installée, le pouvoir oblige la complaisance. Les yeux du supérieur tentent de capter le regard de l'ouvrier et lui imposent de se soumettre. Le verbe sert d'appui. Le directeur rappelle à Gralak lui avoir donné la chance de commencer une nouvelle vie. Les dettes doivent être payées dans ce meilleur pays du monde !

Les deux hommes se trouvent dans l'obscurité profonde, l'un près de l'autre, dans une situation qui aurait pu être qualifiée d'intime parce que le travailleur est dévêtu, prêt à dormir. La vitre de la porte fermée est claire. Au-delà de cette pièce close, il y a une vraie vie. Le rythme quotidien de la famille, les yeux d'amour de la femme de l'ouvrier, ne constituent-ils pas l'essence de son existence? Le regard de tendresse, n'est-il pas l'unique garant de la paix intérieure et du calme tant rêvés?

La réalité de la Pologne sous le régime ne permet pas à l'individu de vivre simplement. Il n'a pas le droit de songer uniquement à assouvir ses besoins les plus élémentaires. L'homme ne peut pas exister pour soi, pour aimer et être aimé. Les yeux omniprésents et omnivoyants de l'autorité le poursuivent. Ce regard le paralyse, il le perturbe. Il oblige l'être à prendre une position, à se prononcer. L'individu ne peut pas rester neutre, bien avec tout le monde: avec les adversaires et les partisans du système. Gralak n'a pas la possibilité d'être à côté de ses copains-ouvriers accusés du vol. La présence du directeur lui rappelle régulièrement ses obligations envers lui. Les yeux de son supérieur sont partout. Le protagoniste se sent observé.



Il faut mentionner la séquence dans laquelle le personnage entouré d'autres travailleurs tente d'établir la communication avec eux. Il ne peut pas manifester sa solidarité, il n'a pas droit de choisir d'être bien avec tout le monde.

Les yeux d'autorité le suivent. De l'extérieur, en frappant à la fenêtre, le directeur force Galak à quitter la réunion. Il doit appartenir à ceux qui ont toujours tiré les ficelles. Le regard totalitaire a le pouvoir de séparer, de diviser les individus. Partager sa réciprocité, plonger et s'oublier en lui signifie vivre la solitude profonde, aussi, découvrir le monde faux et hypocrite, absurde et vampirisant l'être.

Le sentiment de devoir oblige le personnage à quitter la pièce de la réunion gréviste. La vue de son supérieur le conduit à rejoindre le camp opposé. En analysant cette scène, j'ai l'impression que le protagoniste se trouve dans une transe, proche de l'état d'ensorcellement. Il agit contre sa volonté, contre lui-même. Il se laisse dévorer par les yeux du pouvoir. Cependant, il désire être bien avec tout le monde. Il ne maîtrise plus ni ses actes, ni ses envies. Il ne peut plus aspirer à partager le regard de ses collaborateurs. La vue du directeur crée une frontière, un obstacle infranchissable entre le personnage et les autres. Eux, par contre, ils communiquent dans le silence. Ils peuvent devenir un, uni par le regard contre les autorités, mais aussi contre Galak. Les yeux des ouvriers se rencontrent quand celui-ci quitte la réunion. Le mutisme pesant règne. La séparation est soulignée: d'abord celle physique, entre les deux mondes, celui refermé dans cet espace clos et l'extérieur, le dehors qui fait peur. Il y a aussi cette frontière entre leur solidarité, leur crainte des autorités, leur sentiment d'injustice face aux accusations et leur manque de confiance envers Galak.

Dans ce travail consacré aux rapports entre les individus appartenant au système, il faut mentionner une autre séquence du Calme (1976). Son image est «inondée» des signes de la porte la fenêtre et du verre.

Invité par le directeur, le protagoniste doit franchir plusieurs portes pour pouvoir entrer dans son univers. Ce monde où les hommes du parti se rencontrent est clos, hermétique. Les rideaux très lourds tirés sur les fenêtres, créent une barrière entre le dehors et le dedans. Cette ambiance claustrophobique est renforcée par le verbe. Plusieurs fois pendant la discussion, l'hôte de la maison s'écrie:

Les portes !

Tout doit être fermé, clôturé. Aucun mot, aucun geste ne peuvent échapper à l'extérieur. Les portes ferment l'accès à cet univers du regard totalitaire, elles suggèrent avec insistance que l'au-delà d'ici est tout près. Il ne suffit pas de tirer les rideaux, de fermer les portes, de se complaire dans les yeux de l'autre, notre semblable dépravé. Les faibles rayons de la lueur peuvent y pénétrer. Ce sont les indices de l'existence d'autres raisons de vie et d'autres convictions. Les bouteilles transparentes, posées sur la table qui laissent traverser la lumière, deviennent symboles du possible. L'espoir naît. La présence de Galak, personne ne faisant pas partie de ce monde et osant s'opposer à l'injustice, a une grande importance. Les yeux unis, contents, égoïstes et corrompus des autorités enfin rencontrent un obstacle. La lâcheté, l'endoctrinement et la perte des valeurs morales n'ont pas gagné.

L'intervention de la femme du personnage pénétrant dans ce monde hermétique «arrache» l'homme vers la nuit du dehors. Déçu de découvrir la manipulation, la malhonnêteté, le protagoniste franchit les portes-frontières pour rejoindre l'extérieur. L'espace de la vérité? De la sincérité? Du calme?

Le cinéaste analyse les regards: ceux qui mettent l'individu dans des cages, qui l'enferment, qui l'entourent; les regards écrasant, assommant la pensée et la moindre manifestation de volonté. Ceux qui prétendent savoir, détenir la vérité sur le monde et sur les êtres. Les yeux officiels tentant de transpercer les plus secrets recoins de l'âme humaine, aussi, essayant de capter tous les sentiments et toutes les impressions.

Le regard qui contrôle la création.

Ces yeux désirent saisir le moment de la naissance d'un artiste afin de pouvoir le modeler à leur façon et lui imposer le même angle du regard. Leur but est de lui prendre sa liberté, l'empêcher d'être indépendant et dangereux pour l'équilibre du système établi.

Cette vue omniprésente du totalitarisme surveille chacune des étapes de la prise de conscience d'un créateur naissant dans *L'amateur* (1979). Filip Mosz, propriétaire d'une caméra achetée avec l'intention d'enregistrer l'évolution de sa fille, petit à petit devient l'artiste.

Il y a d'abord cette étape quand le protagoniste tombe dans la toile d'araignée scrupuleusement tissée par les autorités autour de lui. Il est vu, observé. Sa vie, ses loisirs ne peuvent pas n'appartenir qu'à lui. On sait tout de lui. Le dialogue entre lui et le directeur de l'usine dans laquelle il travaille, plein d'humour kielowskiien, est une preuve que dans cet univers communiste les autorités essaient d'être au courant de la vie des individus. Les yeux du pouvoir sont partout. Ils voient tout:

-On sait que vous avez une caméra.

-Oui.

-On peut en faire des films?

-Ce qui est écrit dans la notice.

-Le film est un art le plus important. Quelqu'un l'a dit. Je ne me souviens pas qui.

-Lénine.

Le regard officiel dissèque les hommes. Ils n'ont pas droit d'avoir leurs passions. Toutes les couches de leurs existences doivent être visibles, observables. Filip Mosz ne peut pas être un simple citoyen filmant sa fille dans l'intimité de son domicile. Son loisir appartient aux autres, à ceux qui le surveillent.

Dans ce monde totalitaire, les yeux des autorités désirent voir au-delà de ce qui peut être visible, au-delà de ce qui doit être dévoilé. Par contre, l'individu vivant dans un pays communiste ne doit pas voir certaines surfaces de la réalité. On l'oblige à fermer les yeux, à accepter les limites imposées par les autorités. Il est entièrement envahi par le regard des endoctrineurs sans avoir la possibilité de le leur renvoyer. Pour accéder à l'univers de ceux qui tirent les ficelles, il doit franchir de nombreux seuils et ouvrir des centaines de portes. Le cinéaste multiplie donc ces signes symbolisant la séparation de l'espace, sa division entre ici et là-bas, entre ce qui est proposé à voir et ce qui doit être caché.

Ce seuil impossible à traverser par Filip Mosz lors du tournage de son premier «film de commande» et concernant la rencontre des autorités dans son usine, est une des obstacles qu'il doit accepter. Cette porte fermée brusquement en restreignant sa vue, donc sa compréhension des événements, est représentative de toutes les portes fermées, de tous les rideaux tirés et de tous les endroits clos qu'un citoyen ne doit pas voir.

Le regard officiel a le pouvoir d'influencer la vision des individus, mais il ne peut pas empêcher l'homme d'être curieux, de désirer en savoir plus, de comprendre mieux. Les exclamations du directeur: «Ca suffit !» quand le protagoniste tente de saisir le moment d'intimité des notables communistes, ne font que susciter sa curiosité, que renforcer son désir d'ouvrir les portes.

Les yeux des autorités sont partout: dans l'obscurité de la salle pendant la projection du film de Mosz, aussi, dans une pièce sombre, lors d'un entretien avec le représentant du pouvoir qui essaie de censurer la création du personnage. Ce regard saisit tout, le plus petit des détails qui aurait pu nuire à l'image des institutions. Il prétend avoir le droit de s'imposer entre l'artiste et son œuvre. Il désire être l'œil omnivoyant, contrôlant le geste créateur. Krzysztof Kieślowski ose montrer le fonctionnement de la censure dans ce pays communiste. Elle est omniprésente. Elle impose les interdits touchant la création d'un amateur et elle envahit par son regard paralysant toutes les formes de l'expression de la pensée.

La séquence mentionnée est très plastique. Le noir de la pièce entoure la silhouette de Filip Mosz et de son supérieur. L'unique source de lumière violente: une lampe penchée au-dessus de la table, crée l'ambiance d'un interrogatoire. Tournée brusquement vers le visage du protagoniste, elle l'empêche de voir. Il ferme soudainement les yeux. Aveugler la population était une des missions du communisme déformé par le régime. Voir signifie analyser et penser. Voir, c'est pouvoir multiplier les points de vue, c'est accroître les angles du regard. Voir veut aussi dire rechercher la réciprocité avec autrui et lier la communication avec lui. La vision est dangereuse pour le totalitarisme. Le cinéaste le sait. Il crée donc son personnage autour du concept de la vue. Ses yeux «dévêtissent», couche par couche, la réalité. En traversant le visible, ils tentent de capter l'au-delà du palpable (par exemple Filip qui regarde le désordre des travaux se cachant derrière la rue principale, celle-ci, embellie). Il y a aussi la caméra et son objectif, double œil du protagoniste, inséparable de lui, toujours en quête de réalité.

Je filme ce qu'il y a. (donc ce qu'il voit),

dit-il à un des cinéastes-amateurs. Or, voir peut devenir un art. C'est la poïétique du jeune Krzysztof Kieślowski qui désirait «enregistrer le réel».

Les autorités craignent le regard des gens. Elles sont conscientes que les yeux-créateurs rêvent de savoir plus, de douter moins. Elles savent aussi qu'ils songent à enlever tous les voiles cachant le visible pour atteindre la vérité et la liberté.

Les yeux de la censure coupent l'élan vital de l'artiste, étouffent sa volonté et l'emprisonnent dans des cages avec les étiquettes: «Possible à voir», parce que tout n'était pas à montrer dans la réalité polonaise des années soixante-dix.

L'œil de la censure est partout. Dans la scène de la présentation par Filip Mosz de son film à un des professionnels, Krzysztof Zanussi (jouant lui-même son personnage), le directeur-censeur, du fond de la salle, observe la situation. L'éloignement dans l'espace souligne le décalage entre ce représentant du pouvoir et l'artiste naissant. Le supérieur se trouve sur un seuil. Cette icône prend une valeur symbolique. Elle est cette limite de l'intimité de l'autre qu'on ne peut pas franchir. Elle constitue une frontière entre «ici» de la pièce obscure, espace de la création et «là-bas», derrière la porte, l'univers des interdictions et des restrictions.

L'écartement est aussi marqué par l'impossibilité de partager des regards. Filip ne peut pas voir le directeur qui se trouve derrière lui. La vue de ces deux hommes est tournée vers l'écran du cinéma. Les yeux du directeur peuvent cerner toute la salle: ils observent les réactions de Mosz, sa discussion avec Zanussi, ils voient son film. Son regard espionne, caché dans l'obscurité. Il tente de surprendre le créateur en flagrant délit, de trouver des défauts à son œuvre et de s'enfuir ensuite silencieusement. D'où la stratégie de rester sur le seuil. Ce regard dans le noir symbolise aussi tous les regards cachés de la censure communiste enlevant à l'individu la possibilité de penser et de s'exprimer librement.

En parlant de l'omniprésence du regard de l'état, il faut mentionner une autre séquence de *L'amateur* (1979). Cette fois-ci, le personnage a la possibilité d'accueillir le regard du rédacteur de la Télévision Polonaise. Néanmoins, leurs rapports sont basés sur l'inégalité. Ils sont séparés par un bureau. Le ton extrêmement poli de Filip ainsi qu'un sourire errant sur ses lèvres et sa position debout créent des frontières. Le protagoniste sait que son avenir «artistique» dépend de cet homme qui ose exprimer à la voix haute son devoir de censurer:

- Je ne garderai que ce dont j'aurai besoin. Ca vous semble cynique?
- Non. C'est cynique.
- Piwowski a dit un jour que les cinéastes sont des prestataires de service. (...). Voulez-vous être artiste?
- Non.

Mosz doit accepter l'influence d'un autre regard sur son œuvre. Il est conscient que c'est une vue déformée, endoctrinée, assujettie. Pour pouvoir créer, il accepte le risque de devenir «prestataire de service». Croit-il encore au regard frais, sincère et naïf qu'il portait sur la réalité?

Les autorités prétendent avoir droit d'observer la vie des individus. Leur vue tente de saisir tous les fragments de l'existence humaine, de voir les zones les plus intimes de l'être. Cependant, le retour de ce regard n'est pas possible. Les actes des gens au pouvoir ne peuvent pas être observés. Le directeur l'explique ainsi au personnage:

- La vie publique (...) ne peut pas être toujours émergée au grand jour. Il faut faire attention quand on prend la parole pour ne rien démolir. Il faut beaucoup savoir.
- Mais je veux savoir ! Tout le monde doit savoir.
- Non, ils ne sont pas mûrs pour ça. (...) Regardez comment le monde est beau. Les gens vivent, s'aiment. Et chez vous tout est gris, triste.
- Oui, la vie de la nature peut être publique.

Ce plan rappelle celui de la discussion du directeur Bednarz avec sa fille (*La cicatrice*, 1976). C'est une confrontation réelle entre les deux individus. C'est un moment de vérité. Les deux scènes se passent au sein de la nature, loin de la ville. L'éloignement physique du «centre» de l'action permet-il prendre les distances ou d'avoir un autre regard sur les événements? Est-ce uniquement la vie de la nature qui peut être montrée en plein jour? Le directeur essaie d'expliquer à Filip que la vérité peut faire mal aux autres, qu'elle peut détruire l'ordre établi. Que faut-il donc faire? Comment réagir? Avoir une vision froide du réel? Être bien avec ceux qui tirent les ficelles de la vie publique? Choisir un juste milieu? Prendre la position de Bednarz qui n'a jamais connu le sens du mot: «la liberté», préoccupé par son image de directeur parfait, membre intelligent du parti communiste?

Oui, la vie de la nature peut être publique.

Cette pensée est exprimée dans un contexte particulier. Filip et son supérieur observent le monde d'en haut. L'usine, la ville se trouvent sur une colline. Leur vue prétend cerner tout le paysage, avoir un autre angle du regard. Cette vision, plus globale, se caractérise d'une plus grande lucidité. Les distances aident à comprendre le fonctionnement du monde et des individus. Cette discussion permet au protagoniste de comprendre l'absurdité de l'univers totalitaire. Il perd une partie de son innocence et de sa naïveté. Il se rend compte que créer ne signifie pas uniquement être libre, mais avant tout, être prudent pour ne pas faire du mal aux autres. Il ouvre les yeux. Dans cette scène le réalisateur offre aux personnages la possibilité d'avoir la vision totale du monde. Est-ce un regard divin, clair, lucide et sans mystères?

Il crée aussi une ouverture à l'univers et à l'être. Le monde vu d'en haut n'est qu'un reflet du paysage du visage humain capté par l'objectif de la caméra (dans le dernier plan du film). Filip comprend que, pour pouvoir créer, il est nécessaire de rencontrer un autre homme, même celui qu'il rejetait toujours à cause de sa différence. Pour être créateur, il doit découvrir l'humanité en lui, être identifié à l'humanité et l'humanité au monde. Même si le monde qui l'entoure n'est qu'une absurdité totalitaire, même si l'humanité déformée est difficile à accepter. Le regard est un moyen de découvrir l'autre, notre double. Il permet de comprendre autrui, cet autre qui nous persécute, celui qui, absorbé par le labyrinthe du système, oublie son humanité.

Dans l'œuvre kielowskienne il n'y a pas de Nous et d'Eux. Eux, ceux de l'autre côté de la frontière, font partie intégrale de Nous. Seulement, ils ont choisi différemment. Ils regardent différemment. Souvent, dans leurs reflets transparents le visage de Narcisse. Etant au pouvoir, ils cherchent la reconnaissance dans les yeux de l'autre. Ils désirent rencontrer cet autre, puissant, beau et séduisant qui se mire dans une glace.

Une brève leçon de lâcheté.

En parlant du regard que j'appelle «officiel» ou celui des gens au pouvoir dans les premiers longs métrages de ce cinéaste polonais, il ne faut pas oublier un autre film: *Une brève journée de travail* (1981). Le réalisateur capte les yeux paralysés par la peur, les yeux de la lâcheté, de l'impuissance, de la sottise, les yeux

exprimant le manque de valeurs et l'arrivisme. Voilà, les yeux du regard officiel! pouvons-nous entendre de la voix sarcastique de Krzysztof Kieślowski. Voilà l'individu mis à nu, en huis clos, face à lui-même, découvrant son autre que soi, faible et craintif. Voilà l'homme confronté à ses semblables, ayant peur de leur regard. C'est lui, le protagoniste de *Une brève journée de travail* (1981) qui doit affronter les yeux des gens simples, accablés par le poids du système.

Il y a ce regard imaginaire, invisible dans un moment concret et existant quelque part avec sa pesanteur inouïe. Il accable l'individu, il le suit. L'homme est conscient de sa présence dans chaque instant de sa vie. Ses gestes, ses mots sont captés par lui. Il oblige une ligne de conduite en enlevant à l'être le libre choix. Il lui prend de l'oxygène.

L'œuvre abonde en séquences dans lesquelles le protagoniste, le secrétaire du comité distinct, ressent la présence des yeux de ses supérieurs. Lors des manifestations ouvrières, il doit faire face à cette situation difficile. Il est obligé de choisir. Seul, renfermé dans son bureau claustrophobique et inondé d'objets, il craint le jugement de ses supérieurs. Eux, ils manifestent leur surveillance par les téléphones multiples. Des dizaines de choses dans la pièce rappellent leur présence. Ainsi, le personnage a un regard fuyant, peureux, palpitant, dépourvu de sûreté. Il ressent le besoin extrême de se justifier. La voix off permet d'entrer dans son âme et de connaître sa façon de fonctionner. Il a peur de sa hiérarchie, aussi des grévistes. Ce qui l'intéresse, c'est seulement ne pas perdre sa place, c'est rester en bons termes avec le parti et ne pas perdre l'appui du peuple.

Le téléphone peut avoir une signification particulière. Il permet de relier cet espace clos avec l'extérieur. En diffusant la voix, le téléphone transmet en même temps le regard omniprésent des autorités. C'est aussi un générateur d'angoisse. Il permet de découvrir les gestes des grévistes. Les phrases courtes, hachées, saccadées, comme: «Ils arrivent», «Ils sont là?», «Et lorsqu'ils viendront?», «On attend», font penser à l'attente de Godot dans la pièce de Samuel Beckett. Les plans rapprochés sur le téléphone, l'ouverture et la fermeture des portes renforcent la dialectique entre le dehors et le dedans, entre le personnage renfermé solitairement dans la pièce et des dizaines d'yeux au-delà de cet espace clos.

Il y a les regards peureux, angoissés, troublés, espérant ne pas être perçus, voyeurs. Il existe ce plan du film où le président, caché derrière un rideau, observe le soulèvement du peuple. La fenêtre, constituant une frontière entre ici et là-bas, ouvre en même temps l'espace vers l'extérieur. Les yeux du personnage sont exposés à d'autres regards, à la vue omniprésente du totalitarisme ainsi qu'au regard des ouvriers. L'individu se sent donc oppressé, emprisonné dans une cage d'obligations où le libre choix n'est pas possible. L'endoctrinement constant qu'il a dû subir, son arrivisme certain, ne créent de lui qu'un être hésitant, prêt à changer son angle du regard selon la situation.

Il faut leur promettre quelque chose. Peu importe quoi, se dit-il en pensant aux manifestants. Ou:

Ils cherchent un bouc émissaire. (...) Je pourrais dire que je suis fidèle au poste. Dans tous les cas de figure, il vaut mieux rester, exprime sa voix off.

Il faut mentionner aussi la séquence de la confrontation du protagoniste avec le peuple. Poussé par les manifestants qui ont envahi le comité distinct, avec le regard vide et angoissé, le personnage erre dans les couloirs labyrinthiques du bâtiment. La fenêtre ouverte reliant le dehors avec l'intérieur, n'est qu'un trou qui l'expose à la masse humaine. Il est encerclé par les regards. Les yeux du peuple sont centrés sur lui. Lui, enfin, il doit affronter les autres, essayer d'établir la communication avec autrui.

Krzysztof Kieślowski utilise le procédé du flash-forward. Sa caméra choisit dans la foule un individu. L'image s'arrête brusquement, en créant un portrait immobile de la personne. C'est la vue du héros qui capte un visage parmi des centaines dans cette mer humaine. L'objectif de la caméra est dirigé simultanément vers cet être. Ce regard appartenant à l'homme du système, transporte dans l'avenir les individus en les confrontant aux yeux jugeant des autorités.

Il est nécessaire de parler du leitmotiv de l'aquarium, prenant statut du symbole dans la création kieszlowskienne. En effet, c'est un des premiers objets sur lequel se fixe la caméra, après l'entrée du secrétaire dans son bureau. Son image réapparaît souvent. Or, qu'est-ce qu'un aquarium, sinon un monde clos, une prison symbolisant l'isolement d'un être dans son propre univers, le repli sur soi? C'est un microcosme, un monde miniature, observable. Aussi, est-ce un espace fermé, vitrifié, étouffant. Cette icône devient symbole d'un monde hermétique et totalitaire. C'est la Pologne de cette époque-là, surveillée perpétuellement par les hommes du parti. Tandis que les individus ne constituent qu'une collection d'objets, poissons muets.

Aussi, l'aquarium fonctionne-t-il comme une forme-sens figurant en abîme la mort par raréfaction (rupture progressive des connexions matérielles ou affectives avec l'extérieur, amoindrissement du corps et renfermement en soi) qui guette tout collectionneur (...) (Han, 1990).

Or, le secrétaire-collectionneur des postes, carriériste au service du parti, mais aussi ses supérieurs-collectionneurs des vies humaines jetées dans une cage vitrifiée, étouffent progressivement, renfermés sur eux-mêmes et tuant en même temps toutes les personnes autour d'eux.

Y a-t-il une issue à ce cercle de la folie? Le cinéaste suggère subtilement une sortie: une fenêtre au fond de la pièce, derrière l'aquarium. Au-delà de cette vitre, peut-être il existe un espace des réponses et de l'espoir. Où se trouve cette frontière que les yeux omniprésents des communistes ne peuvent pas franchir? Le regard du pouvoir est partout. Il est incarné par la figure du



jeune garçon silencieux dans un des flash forwards. Cet observateur muet, immobile et sans émotions, regarde fixement la salle du tribunal où sont jugés les personnes «appelées» de la foule par le regard du président. Krzysztof Kieślowski réintroduit ce personnage du témoin taciturne, Ange de la Mort dans son *Décalogue* (1988/89). Ainsi, il crée un lien entre ses films, un point de convergence, une répétition constante qui est la base de toute œuvre sérielle.

Encore une fois, comme les protagonistes d'autres films, Antek Gralak (*Le calme*, 1976) ou Filip Mosz (*L'amateur*, 1979), le secrétaire veut-il être bien avec tout le monde. Il a peur de ses supérieurs (par exemple le monologue après son coup de téléphone pour Varsovie: «Il a discuté avec moi sévèrement! M'a-t-on déjà sacrifié comme bouc émissaire?»). Aussi, craint-il le peuple («Je suis resté avec eux, même si Varsovie m'oblige à fuir.»). Cette fois-ci, l'angle du regard du réalisateur change. La position de son protagoniste, contrairement aux précédents, n'est pas dictée par l'aspiration naturelle d'atteindre l'harmonie. Il n'est qu'un opportuniste façonné par le régime, comme beaucoup d'autres, par exemple le personnage incarné par Jerzy Stuhr dans un des rôles de second plan dans *La cicatrice* (1976). Il faut remarquer que le cinéaste «réhabilite» quelque part sa créature. Il construit son double dans *L'amateur* (le rôle de Jerzy Stuhr), différent, changé, reflet de ce qu'il aurait pu être s'il choisissait ne pas s'engager.

En revenant au sujet du regard officiel influençant le comportement, les choix moraux et les pensées des individus, il faut mentionner la séquence finale d'*Une brève journée de travail* (1981). Il est triste d'observer à quel point le système castre l'homme en lui enlevant la liberté de décider pour soi. Le cinéaste sait que la Pologne de l'époque communiste est inondée d'êtres sans colonne vertébrale, incapables de réfléchir. L'arrivisme, l'opportunisme, la peur d'être différent donc rejeté, tous ces sentiments métamorphosent l'homme en un faible guignol. Il fait pitié. Mais pouvons-nous juger quelqu'un qui, par le manque de capacités intellectuelles, de personnalité ou de force de caractère ne peut pas penser d'une façon autonome? Opprimé, surveillé en permanence par la vue omnisciente des autorités, il devient esclave. Le regard du pouvoir le transforme en un pantin.

La dernière séquence d'*Une brève journée de travail* (1981) montre l'individu entièrement absorbé par la machine du régime. Ce qui compte pour le protagoniste, c'est l'image qu'on peut avoir de lui. Il ne vit que pour elle. Il devient image même, façonnée, travaillé scrupuleusement par les autorités. Il ne veut pas, il ne peut pas y échapper.

Il y a donc ce plan métaphorique du téléviseur, où on diffuse, lors de la réunion du parti, les extraits des grèves. Auparavant, le secrétaire a dû les gérer. Son visage apparaît sur l'écran. Les yeux de ses supérieurs captent fixement sa mimique à la télévision. Il se dédouble en lui, ici et maintenant, confronté aux gens qui lui demandent des explications ainsi qu'en son reflet de l'autre côté du cadre télévisé. Dans cette autre réalité, créée, il fait semblant de contrôler la situation, d'être maître de ses émotions. Il entre dans un rôle demandé par la hiérarchie. Encore une fois, il s'oublie. Il devient tremblant, palpitant, ses yeux fuyants et inquiets. Il n'est que ce qu'on demande de lui, qu'un produit impersonnel du régime, incapable d'avoir un regard introspectif. Il est aveugle. Sa vue s'est éteinte progressivement, vampirisée par les yeux du pouvoir, harcelant et omniscients. Les yeux: fixes, jugeant, prétendant détenir la vérité sur le monde, sur le bonheur

individuel. Ce sont les yeux des autorités. L'être, conscient de leur omniprésence n'ose pas regarder librement. Il est effrayé, même dans la solitude, quand il est confronté à soi.

J'éprouvais l'inquiétude en regardant les fenêtres. Les gens ont fêté saint Jean. (...) Je me suis senti bizarrement, se justifie le secrétaire auprès de ses supérieurs.

Voir est un acte de courage dans ce pays totalitaire. Voir, c'est être. C'est s'ouvrir aux autres et accepter la recherche de soi. Avoir une vue signifie exister. Le protagoniste d'*Une brève journée de travail* (1981) refuse d'accepter la vision. Il ose l'exprimer à la haute voix. Pour pouvoir se protéger, pour ne pas être responsable de l'acte de voir, il cherche des obstacles multiples, tels les rideaux, les vitres, les cadres ou les fenêtres. Cependant, il n'est pas dupe que derrière toutes ces vitres, il y a une ouverture, un espace incertain du regard. Cette pensée l'effraie.

La dernière séquence du film se termine par un fondu en noir, suivi par celui en blanc. Cette coupure brutale de l'image filmique, ce noir envahissant l'écran, cette musique de tambours, leitmotiv angoissant qui accompagne à chaque instant dramatique le personnage, tous ces éléments constituent le refus de l'absurdité de la réalité. Le cinéaste choisit l'espace des ténèbres, du non-son, du vide mental pour illuminer l'écran par la blancheur de la renaissance. C'est un blanc de la vie, de la pensée subsistante. L'espoir naît dans cet univers désolé.



Pour conclure, dans les premiers longs métrages, comme: *Le personnel* (1975), *La cicatrice* (1976), *Le calme* (1976), *L'amateur* (1979) et *Une brève journée de travail* (1981), Krzysztof Kieślowski exploite le thème du regard, déjà omniprésent dans ses films documentaires. Les autorités scrutent par leur regard les personnages et tentent de s'introduire dans le for intérieur de l'être afin de l'endoctriner, de le déposséder de son âme. Les yeux du pouvoir totalitaire sont partout: physiques, mais aussi en tant qu'une image mentale. Ils poursuivent l'individu, le façonnent, l'obligent à effectuer certains choix personnels, éthiques ou d'ordre moral. Ce regard extérieur permet le questionnement sur soi-même, sur le rapport aux autres. Il peut détruire l'homme, le transformer en un pantin du système, l'assujettir ou l'aider à évoluer, à mener une introspection, à comprendre soi-même et autrui. Le réalisateur propose une solution permettant à l'être de croire et à espérer: il suffit de mener la quête de soi et de l'autre, de s'autoanalyser pour pouvoir capter l'autre.

Notes

¹ Propos de Petrycki J. in: *Kino Krzysztofa Kieślowskiego, (Le cinéma de Krzysztof Kieślowski;* sous la red. de Lubelski T., éd. Universitas, Cracovie, 1997, p. 182, trad. Szlagor D.

Bibliographie

Han, B., 1990. «Le corps-collection». *La recherche photographique. Collection. Série*, n° 10, juin.

Mickiewicz, A., 1979. *Dziela poetyckie, (Œuvres poétiques)* (trad. Szlagor D.). Varsovie: Czytelnik.

Le réel et la recherche d'un double dans *La radiographie* (1974), *Sept femmes d'âge différent* (1978) et *Les têtes parlantes* (1980) de Krzysztof Kieślowski.

Dagmara Szlagor

Université de Toulouse-le Mirail, France

Dans de nombreux visages de La radiographie (1974), de Sept femmes d'âge différent (1978) et des Têtes parlantes (1980), Krzysztof Kieślowski cherche ses propres traits, son propre destin, doublé, triplé, multiplié à l'infini. Les portraits de malades dans une cure, de ballerines travaillant durement afin d'atteindre la perfection des gestes, mais aussi, les enfants, les hommes d'âge mûr et les vieilles personnes observés par sa caméra créent une seule vie biologique, unique existence d'un être rempli d'espoir et de souffrance.

Ses films deviennent des objets réfléchissants. Ils regardent leur créateur qui voit en eux sa face. Les autres, tous ces personnages traversant l'écran, participent à la quête kieszlowskienne de soi. Ils constituent son double.

Mots-clés: réel, soi-même, altérité, autoportrait, poïétique

In a lots of faces of X-Ray (1974), of Seven Women of Different Ages (1978) and Talking heads (1980), Krzysztof Kieślowski is looking for his own features, his own fate doubled, tripled, endlessly multiplied. The portraits of sickness in a course of treatment, of ballet dancer hardly working to reach the perfect gesture, but also the children, the mature aged men and the old persons observed by his camera, are creing an only one bilolgic live, the only one existence of a being ful of hope and suffering.

His pictures become the objects wich reflex their own image. They look to their artist who watch in them his own face. The others, all this characters crossing the sereen, take part in the Kieślowski's quest of oneself. The constitute his double.

Keywords: reality, oneself, otherness, autoportrait, poetics

Le réel. La surface, la coquille des événements. Le visible. Le palpable. Vu et observé. Existant? Ce réel qui cache en lui la notion de la vie sociale, politique, des interactions humaines. Ce réel où nous existons: nous, un groupe et nous, individuellement, en tant qu'une unité humaine à part entière. Nous, faisant partie de la société créée d'une multitude de visages. Nous, en tant qu'un Je, possédant une face et celle double, autre, existant dans chaque être. Il y a ce réel, enfin, qui incite à découvrir l'essence, le mystère, à vivre la Révélation.

Toutes ces faces sont au cœur de l'investigation de Krzysztof Kieślowski, dès le début de sa création, jusqu'à ses dernières œuvres. C'est l'homme, avec tous ses désirs, rêves, espoirs et déceptions qui intéresse le cinéaste. En observant les autres, en essayant de s'approcher de l'individu, l'artiste se dévoile lui-même. Il se découvre, s'auto-analyse. Il trouve son reflet fissuré, doublé, triplé, regardé et regardant.

Or, les documentaires, tels que *La radiographie* (ou *Les rayons X*, 1974), *Sept femmes d'âge différent* (1978) et *Les têtes parlantes* (1980) constituent le portrait de l'artiste même. Tous ces films peuvent être considérés comme des œuvres possédant des éléments autobiographiques du réalisateur.

Tous, en apparence, nous laissent découvrir plusieurs biographies. En réalité, ils ne sont que l'analyse d'une seule existence biologique, d'un seul individu dans des périodes différentes de sa vie. Tous les visages captés par l'objectif de la caméra ne créent qu'une seule face humaine nous renvoyant le regard. L'œuvre devient ainsi un objet réfléchissant. Elle est notre vue, aussi, celle du cinéaste de l'autre côté du miroir. Le film constitue une glace dans laquelle se mirent, se reflètent des traits du visage, des yeux, des événements, des paysages. La réalité que le réalisateur prétend à saisir, ne devient qu'un reflet déformé, intellectualisé, construit par son regard.

Cette réalité contient de multiples traits humains. Comme dans *La radiographie* (1974), les vies des individus atteints par la tuberculose s'entrecroisent, se juxtaposent en formant une seule, unique et triste existence, celle d'un être angoissé, pas épanoui, mourant lentement.

Un des premiers plans de ce court métrage, plan fixe d'un arbre, nous est rappelé plus tard, dans *La Double vie de Véronique* (1991), dans la séquence finale où Véronique pose la main sur son écorce en contemplant la pulsation de sa force vitale. Cette scène symbolise le retour aux origines, à l'essentiel, aux assises de la vie. Aussi, le motif de l'arbre se répète-t-il dans *Bleu* (1993) quand Julie rend visite à sa mère vivant dans une maison de retraite entourée d'un parc. Encore une autre fois, les arbres portent-ils dans leurs feuillages une signification liée aux racines stables et durables de l'existence. Cette icône revient cycliquement dans la création de Krzysztof Kieślowski.

Or, dans *La radiographie* (1974) les plans fixes de l'arbre, de la forêt embrumée, laissant traverser la lumière, avec le plan de l'examen médical, précédant le générique du film, constituent une introduction dans la thématique. La maladie, l'angoisse, la tension intérieure, la décomposition lente du corps sont opposées au calme, souvent revendiqué par le cinéaste. Cet apaisement est un retour à la source de l'être, aux racines du monde, palpables et rassurant.

Les destins des hommes dont le réalisateur fait les portraits, créent une seule existence humaine, marginalisée par sa maladie, oubliée par les autres. Les visages masculins, les yeux, regards, voix, gestes sont «saisis» par la caméra désirent faire une radiographie de ces âmes souffrantes. L'artiste, veut-il recréer et comprendre l'existence de son père atteint de la tuberculose, qui a été rythmée par le retour constant de sa maladie? Est-il à la recherche, jamais terminée, de cet être disparu trop tôt, renfermé dans des sanatoriums successifs?

Dans une demi-obscurité d'un espace clos, le réalisateur écoute les confidences de ces hommes détruits par la solitude:

*A vrai dire, je suis rien. (...) Je perds la confiance en moi-même.
Je suis un élément inutile.
J'aimerais bien être un autre homme.*

Si je suis guéri, personne ne pourrait me convaincre que je suis un individu sans valeur.

Quelle tristesse! Quel anéantissement, quel effacement! Quelle disparition de la confiance en soi! Le cinéaste approche sa caméra des visages des patients en essayant de capter, dans les couches intérieures de la peau, dans la profondeur des rides, leurs états psychiques. Il les regarde aussi d'en haut. C'est une vision globale, permettant à l'artiste de saisir pendant un instant le temps suspendu, statique et presque mort de leur existence. Ce point de vue souligne la distance entre le regardant (le réalisateur, le spectateur) et le regardé.

Il faut souligner la dialectique entre l'intérieur et l'extérieur, entre l'univers fermé de la salle des confidences et l'ouverture de l'espace qui constitue un moment d'échappement et d'apaisement. L'extérieur est associé au calme, à la clarté qui peut, en chaque instant devenir le gris-bleu de l'atmosphère. Le contraste entre la quiétude du dehors et la tension, l'angoisse des malades est ressenti. La frontière entre le monde extérieur, physique, cet univers des gens sains et celui de l'autre côté de la barrière, isolé, renfermé est encore une fois soulignée dans les derniers plans du film. Le cinéaste regarde d'en haut la ville symbolisant un autre monde. Le brouillard, cet élément plastique créant une ouverture de l'œuvre, réapparaît pour la clôturer. L'image de la ville vue d'en haut de la colline, accompagnée des bruits de la vie, le bus rempli des gens, descendant doucement en bas et le brume envoûtant l'univers, nous donnent l'impression de nous approcher du mystère de l'existence. L'artiste peint un instant éphémère, un état de passage entre la vie et la mort. Krzysztof Kieślowski devient peintre du temps suspendu, sans début ni fin, capté, comme par hasard, dans une tache de la teinture de son tableau filmique. Il devient peintre en quête de soi et de l'autre, en désirant créer de plusieurs morceaux de la vie humaine, un seul et unique portrait: celui d'un homme souffrant. Son père? Cette œuvre est dotée d'une tristesse inouïe. Ces voix masculines résonant dans une pièce fermée portent en elles des sonorités d'une confiance impossible à verbaliser. La frontière entre l'intimité que l'individu décide à dévoiler et celle qui n'appartient qu'à lui, est ressentie. Le réel nous offre une part d'impalpable.

En outre, le personnage collectif de *Sept femmes d'âge différent* (1978) dévoile, petit à petit, les traits d'un seul être dont l'existence est suspendue entre les espoirs de la jeunesse et la déception. Le cinéaste s'intéresse à l'individu. Il l'observe au sein d'un groupe, créant un paysage féminin. Il examine les visages, les gestes des filles, des femmes danseuses s'exerçant durement. Il fixe son regard sur les pieds, dont la souplesse dépend le résultat du travail. Ce plan rapproché sur le fragment du corps nous fait penser aux gros plans des mains des ouvriers dans *L'usine* (1970) ou dans *Les ouvriers de 71: Rien de nous sans nous* (1972). La chair humaine, n'est-elle pas juste un modèle composé des éléments dont l'agilité peut nous garantir la réussite?

Sept femmes d'âge différent qui ont attiré l'attention du réalisateur. Sept mais en réalité une seule, dans des périodes différentes de sa vie, enfante, adolescente, jeune femme et femme mûre ensuite. Elles dansent. Toutes. D'abord maladroitement, lourdement pour atteindre ensuite la perfection des gestes.

L'artiste crée les icônes de la fenêtre, celle du miroir et du couloir. Souvent, les héroïnes se dédoublent dans les glaces ou se trouvent à côté d'une vitre laissant pénétrer la lumière. Le cinéaste s'interroge sur le passage du temps qui n'est qu'une perpétuelle répétition. La répétition inévitable des gestes, des rêves, des espoirs et des désenchantements. Il multiplie des objets réfléchissant incitant à la quête de nous-mêmes, aussi de nous en tant que des artistes se reflétant de l'autre côté du miroir. Il pose les questions essentielles sur la vie et l'art, sur le rôle de la création. Toutes les fenêtres, vitres, miroirs découpent l'espace entre «ici» et «là-bas» en constituant une frontière entre les deux mondes. Souvent, la salle de répétition ou la scène sont vues dans le miroir. Où est donc la vraie vie? pouvons-nous poser la question. La réalité, se trouve-t-elle de l'autre côté de la glace, derrière la vitre, dans la lumière éblouissant nos êtres, dans un univers où les rêves peuvent se réaliser? Qu'est-ce que le réel: l'envol poétique de la création artistique (le questionnement repris par le réalisateur plus tard, dans *Le personnel* (1975), *L'amateur* (1979) et surtout dans *La Double vie de Véronique* (1991) et dans *Bleu* (1993) ou le travail, l'effort effectué d'un artiste? Les ballerines sont observées lors des répétitions. Le cinéaste pose son regard sur les expressions des visages de ces femmes, sur leur fatigue, il remarque leur épuisement physique. Il sait que la création, c'est d'abord un travail. Nous sommes au cœur de sa poétique. Pour le réalisateur, faire un film signifie ne jamais éprouver de calme, c'est être en quête constante de soi et de l'autre que soi: l'artiste qui demeure en nous. Cela signifie mener l'introspection et rêver du silence, de la tranquillité si souvent revendiqués par Krzysztof Kieślowski.

Créer, c'est réitérer à l'infini les mêmes gestes, voilant les mêmes pensées afin d'atteindre la perfection. Or, dans *Sept femmes d'âge différent* (1978) la figure du cercle prend une importance. Le cercle créé par les ballerines lors de la répétition devient le symbole du renouvellement perpétuel du rythme de la vie. Le début de l'existence de la plus jeune des danseuses,



regardée par la caméra du cinéaste, est un point où se croise la fin de la vie de la femme la plus âgée. Le cercle se renferme dans ce point où tout le regard converge en dévoilant le mystère des espoirs, des songes et celui de la déception de l'être humain. Ce point est un instant de rencontre de l'effort physique de la création et du résultat aérien, poétique de la danse contemplée sur la scène.

La réalité est difficile à accepter puisqu'elle est souvent liée à la peine, à la souffrance, aux compromis, au renoncement, à l'abandon des désirs. Le réel est rarement imprégné de poésie. Le cinéaste en est conscient et pour cette raison

de rares instants d'échappement, comme le spectacle de la danse dans *Sept femmes d'âge différent* (1978), prennent une importance inouïe. Ce qui reste, quand les lumières sont déjà éteintes, c'est le travail, aussi, ce sont de courts moments du repos dans les couloirs, lieux de passage entre deux mondes: des espoirs, des rêves et celui de la réalité palpable. Car ce qui reste, c'est le regard changeant de la femme kielowskienne: d'abord confiant, joyeux, croyant au pouvoir de l'art et ensuite éteint, déçu, désenchanté, désillusionné de la plus âgée des héroïnes. Est-ce une évolution naturelle, la plus fréquente, et la plus banale à la fois, de l'être humain? Est-ce la réalité de l'existence d'un individu? Sept regards, sept façons de danser et une seule vie biologique, un seul destin répété à l'infini. Le réalisateur veut se reconnaître dans ce personnage du créateur-ouvrier acharné au service de l'art.

De plus, dans *Les têtes parlantes* (1980), Krzysztof Kieślowski peint un portrait humain, créé d'une multitude de visages. En s'approchant des gens avec son regard perçant, il tente de voir au-delà de la réalité enregistrée par sa caméra. Il s'interroge sur le réel, se permet d'ironiser en sachant que le visible-cette réalité de la vie de tous les jours que l'artiste désire saisir, devient de plus en plus fréquemment approprié par la télévision. Il se rend compte qu'au milieu des années soixante-dix, le cinéaste-publiciste est considéré comme un imitateur du journaliste de télévision. Son film dénonce cet état de choses.

Le titre même est déjà une citation ironique. Comme à la télévision, dans cette création kielowskienne il y a des «têtes parlantes», comme à la télévision, les prises de vue sont statiques, la dramaturgie plutôt pauvre et le mot règne sur l'image. Cependant en se fiant à ce type d'esthétique, le réalisateur crée une œuvre intense, dévoilant la vérité sur l'homme. Quelques courtes questions sont posées aux différents individus, commençant par les enfants et finissant par une femme centenaire: «Quand es-tu né?», «Qui es-tu?», «Qu'est-ce que tu désires?». Les réponses et les comportements observés divergent. Les destins collectifs font partie de la chronologie du calendrier, comme si l'œil du cinéaste désirait regarder de près un seul être, un seul individu qui évolue, qui avance selon le rythme du temps. Les protagonistes des *Têtes parlantes* (1980) ont été sélectionnés parmi des centaines de personnes faisant la queue devant les magasins ou les coopératives de logement. Ils étaient interrogés sur leurs conditions matérielles ou sur leurs convictions politiques. Cette masse humaine habituée à répéter les banalités, ce bavardage télévisé, cette propagande assourdissante cachent une vérité concernant l'inquiétude, la lassitude générale, ainsi que la mort lente et continue.



Or, la caméra kielowskienne s'approche de l'individu. Elle enregistre les miettes de la vie anonyme ou oubliée. Dans le film, l'artiste pose son regard sur l'existence humaine dont le début est aussi banal que la fin. Il essaie d'entendre la vérité sur l'homme dans ce fleuve de sons, de mots, d'aveux, parfois superficiels, acceptant le monde, quelquefois plus nostalgiques, pleins de doute ou de confiance. Il désire voir dans les yeux de ses interlocuteurs ses propres inquiétudes, ses rêves et ses espérances. Au-delà des fenêtres éclairant souvent l'arrière-plan, se cachent de temps en temps les pensées profondément métaphysiques. Par exemple:

*Je suis à la frontière des deux mystères.
Pour l'instant je suis personne, je veux être un homme.*

ou

J'aimerais bien être dans un monde réel et pas fictif (ce souhait peut-être aussi interprété du point de vue du contexte socio-politique de l'époque).

Dans *Les têtes parlantes* (1980), l'artiste s'intéresse aussi aux désirs humains qui touchent la sphère la plus banale de la vie, comme la situation matérielle. Il sait que l'être peut s'évader vers les rêves les plus universels concernant: la liberté, la démocratie, la tolérance, la sécurité, la justice, l'honnêteté, la bonté, la minimisation des souffrances et des humiliations et le calme. Ce besoin de la tranquillité est exprimé par une vieille femme, rencontrée dans ses futures créations en train de mettre une bouteille vide dans un conteneur, femme dont l'existence peut être observée dans ses périodes distinctes. Elle a des visages multiples, comme les différents individus kielowskiens. Plusieurs vies et un seul destin biologique, renaissant à chaque fois dans le regard d'un enfant, franchissant les mêmes étapes pour s'éteindre douloureusement avec les mots:

Je veux plus rien.

ou rempli d'espoir:

J'aimerais bien vivre plus longtemps.

Une seule existence peut être accrûe par dix, par cent. Le reflet d'un seul être a des nombreux traits de visage et surtout des yeux qui regardent différemment, selon le temps qui laisse ses empreintes. Dans cette œuvre, le réalisateur veut découvrir la vérité la plus simple sur l'individu. Il désire s'approcher de l'homme pour pouvoir, en lui posant ces quelques questions essentielles, comprendre ses propres espoirs, rêves et craintes. Il s'auto-analyse. Ses personnages, c'est lui, être mûr, songeant à la liberté, à la tolérance et au calme. C'est lui et chacun de nous, Polonais des années quatre-vingt. Rafal Marszalek dans son article «Entre le document et la fiction» écrit:

Le reportage ne formule pas cette fois-ci de thèse sociologique. Dans ce calendrier, la page suivante pourrait parfaitement renvoyer l'interviewer au rang des croix anonymes (Marszalek, 1997: 17).

Cependant, nous pouvons remarquer que dans *Les têtes parlantes* (1980) le cinéaste est en quête des personnes représentatives pour les états d'esprit de l'époque. Ses personnages, leurs discours, leurs inquiétudes, espoirs et besoins sont ceux des Polonais moyens, rencontrés dans une usine ou en train de faire la queue. Nous ressentons, surtout dans les confidences des intellectuels, l'exigence d'éprouver le sentiment de la liberté. La notion de la démocratie revient souvent. Il est difficile de ne pas voir dans cette création kieslowskienne le reflet des ambiances sociales de la Pologne de cette période. Ce film constitue un document de l'état d'esprit des gens dont les rêves, fréquemment universels, sont imprégnés de moment dans lequel ils vivent.

Pour conclure, dans *La radiographie* (1974), *Sept femmes d'âge différent* (1978) et *Les têtes parlantes* (1980), tous les visages enregistrés par la caméra du réalisateur créent son portrait. C'est lui, dans des instants différents de sa vie, et son double, l'individu qu'il pourrait être. Il est en quête permanente du regard de l'autre. Le réalisateur songe à se mirer dans les yeux d'autrui afin de trouver son Je: enfant mûrissant doucement, artiste face à sa créature, rêveur déçu par le poids du quotidien. Le cinéaste s'auto-analyse, s'interroge sur le réel, le destin humain et le geste créateur. Les malades dans une cure, les ballerines s'exerçant durement, les individus « embaumés » par la grisaille polonaise, tous ces personnages réfléchissent le regard kieslowskien. Ils rêvent de sérénité. Pour ressentir le calme, revendiqué avec l'insistance à la fin des *Têtes parlantes* (1980) par la vieille femme, Krzysztof Kieślowski, devrait-il abandonner plus tôt sa quête artistique et accepter la réponse ironique d'un de ses personnages:

Depuis que j'ai changé de métier d'un humaniste à un chauffeur de taxi, je me suis senti un homme beaucoup plus libre?

Bibliographie

Marszałek, R., 1997. *Między dokumentem a fikcją, (Entre le document et la fiction.* In: Lubelski, T. (dir.), *Kino Krzysztofa Kieślowskiego (Le cinéma de Krzysztof Kieślowski)*, Cracovie: Universitas.

Synergies

Pologne

Linguistique

Les phrasèmes concernant les parties du corps en français, en hongrois et en polonais

Gabriella Fekete

Université Lumière - Lyon 2, France

Anna Krzyżanowska

Université Marie Curie-Skłodowska, Lublin, Pologne

Cette étude a pour but de tenter de répondre à la question si les expressions figées avec des noms de parties du corps constituent dans les langues française, hongroise et polonaise des moules productifs dans lesquels la fonction du nom de partie du corps est déterminable ou ces tournures appartiennent plutôt aux héritages culturels. Nous chercherons à découvrir s'il existe un grand décalage entre les trois langues mentionnées dans les optiques des champs sémantiques et des combinaisons syntaxiques.

Mots-clés: expression figée, noms de parties du corps, sens métaphorique, moule syntaxique, moule sémantique, français, hongrois, polonais

The aim of this paper is to answer the following question: do the fixed expressions with body-parts nouns in French, Hungarian, and Polish languages create productive patterns or do they belong rather to the cultural heritages.

We will try to find if there are divergences between the three mentioned languages in the perspective of semantic fields and syntactic combinations.

So we have enriched the typology of French and Hungarian phraseological units elaborated by Fekete with Polish expressions in order to describe the problem in an interlinguistic perspective.

Keywords: phraseological units, body-parts nouns, metaphorical meaning, syntactic patterns, semantic patterns, French, Hungarian, Polish

Toutes les langues contiennent des expressions «toutes faites» qui ne facilitent pas l'apprentissage, étant donné que le sens global qu'elles véhiculent n'est pas directement lié à leur sens analytique. Des cours de français nous apprennent des termes tels que forme figée, sens opaque, métaphore pour se référer à des expressions imagées. Mais au-delà des définitions académiques que recouvrent ces mots, n'y a-t-il pas une manière plus pertinente de structurer ces expressions dans le but d'en savoir plus sur le fonctionnement des langues, du langage et peut-être de la cognition humaine?

Ainsi s'explique que nous partions de l'idée du corps humain qui a tout de même un rôle assez particulier dans ce domaine. Pourquoi s'intéresser au lien entre parties du corps et sens imagé dans les locutions figées? Il se peut que ce soit un lieu de convergence entre représentation du corps, cognition visuelle, croyances populaires et langage.

Cadre théorique

Avant de passer à l'analyse, il est important de préciser la notion d'expression figée. Dans notre étude, nous nous basons sur la théorie de Mel'čuk (1993)

selon laquelle une expression figée ou «phrasème de la langue L est une expression multilexémique de L qui ne peut être produite, à partir d'une situation donnée ou un sens donné, selon un dictionnaire de mots de L et à partir des règles générales standard de L.» Quatre grands types de phrasèmes sont à distinguer:

- Dans le cas du phrasème pragmatique ou pragmatème, la forme et le sens sont tout à fait transparents car seul l'usage est figé. Par exemple, une personne différente du destinataire d'un appel téléphonique pourra utiliser *C'est pour toi!*, en s'adressant au (à la) concerné(e).

- Le phrasème complet ou expression idiomatique, est vu comme étant complètement figée. Il est sémantiquement non-compositionnel: son sens global n'est pas déductible à travers le sens de ses constituants. Par exemple, l'image de la séquence *avoir l'estomac dans les talons* ne permet pas de déduire qu'il s'agit d'avoir faim.

- Le demi-phrasème ou collocation (expression semi-figée), contient deux constituants dont le sens d'un d'eux seulement se retrouve dans le sens global (*retirer de l'argent* où «retirer» n'est pas dans son sens premier; ou encore *menton bleu* où le sens de «menton» apparaît dans le sens global).

- Le quasi-phrasème ou expression quasi-idiomatique (expression quasi-figée), est sémantiquement compositionnel mais contient un sens additionnel non-compositionnel (*donner le sein [à N]* «allaiter un bébé N en mettant un sein à la portée de sa bouche»).

Une expression figée est donc un groupe de plusieurs mots syntaxiquement et sémantiquement liés; ces mots sont soudés sous une forme fixe, donnant un sens global qu'il faut mémoriser. En général, l'expression figée représente une alternative expressive par rapport à une ou plusieurs expressions neutres.

Notre travail porte sur tous les types de phrasèmes contenant les termes neutres. Nous n'avons pas intégré dans notre étude les noms qui sont les synonymes des noms de parties du corps mais ils se séparent dans le niveau stylistique. Ce sont par exemple: fr. *face*, *figure*, *gueule*; hr. *kép* ('figure'), *pofa* ('gueule'); pl. *gęba* ('gueule'), *morda* ('gueule, museau').

Nous entendons par parties du corps tout ce qui est en rapport avec la réalité physique humaine. Il s'agit non seulement des membres extérieurs mais des organes intérieurs aussi, et des sécrétions. Nous avons fait entrer en ligne de compte tout ce qui peut être intéressant comme image de notre corps.

Nous avons constitué le corpus à l'aide des différents dictionnaires et de d'autres ouvrages qui abordent ce sujet¹. Nous décrivons la motivation de différents phrasèmes concernant les parties du corps dans les trois langues comparées. Mais l'objet principal de notre travail est d'étudier les structures françaises avec *avoir* et leurs équivalents en hongrois et en polonais. Nous avons choisi ce verbe car il semble le plus productif dans la langue française.

Noms de parties du corps (Npdc) en français, en hongrois et en polonais

Npdc apparaissent dans un grand nombre de phrasèmes, plus ou moins lexicalisés, p. ex.: fr. *tête d'arbre*, *bouche d'eau*, *dos de chaise*, *jambes de fe-*

nêtre, un pied de poussière, avoir bon pied, bon oeil, hr. *kőszívű, keményszívű* 'avoir un coeur de glace', *füle botját sem mozdítja* 'ne pas faire attention, s'en fiche', pl. *noga stołu* 'jambe de table', *u podnóza góry* 'au pied d'une montagne', *nabijać sobie czymś głowę* 'se monter la tête, se mettre martel en tête, se faire des idées'. Les séquences en question, en général métaphoriques, se basent tout d'abord sur l'observation naturelle et tout particulièrement celle de l'homme lui-même. A part cela, nous découvrons quelques tournures enlevées de la littérature, créées par un calembour (*avoir un chat dans la gorge* 'être enroué') ou par un croisement des formes aussi (*füle botját sem mozdítja*). Elles prennent également pour sources des textes mythologiques: fr. *le talon d'Achille* 'le seul point faible', pl. *pięta achillesowa* ou des textes bibliques: fr. *s'en laver les mains* 'dégager sa responsabilité', pl. *umywać ręce (jak Piłat)* littéral. 'se laver les mains (comme Piłat)', hr. *mossa kezeit* littéral. se laver les mains.

L'étude de notre corpus permet de constater que les phrasèmes qui nous intéressent modèlent des images extrêmement frappantes et revêtent divers statuts métaphoriques dans les locutions. Certains d'entre eux n'en possèdent aucun, certains voient ce statut modifié en fonction de la séquence dans laquelle ils surgissent. Les rôles symboliques reliés aux divers noms d'organes dépendent avant tout de la cognition de la culture donnée. Il en découle que ces fonctions peuvent subir des changements dans une mesure plus ou moins grande selon les nations. Dans les trois langues étudiées, il y a des secteurs du corps auxquels des rôles ne sont pas associés. D'habitude, ce sont les des parties plus petites ou ayant l'air plus futiles. En revanche, celles qui sont d'une importance vitale, reçoivent une place primordiale dans ce domaine. La tête et le cœur, par exemple, ont une grande prédominance et, par là, une grande diversité de valeurs métaphoriques dans chaque communauté; la première est considérée comme siège de la raison, de la pensée - au moins dans les cultures française, hongroise et polonaise -, et elle peut représenter par métonymie la personne elle-même, sa qualité morale ou son visage (Rey, 1997: 861-862). Le deuxième, qui est le «moteur» de notre réalité physique, «se saisit» des sentiments, des affections dans les trois sociétés².

Les rôles symboliques des Npdc des trois langues en question prouvent en général des ressemblances et des différences clairement découvrables. Certains secteurs reflètent les mêmes rôles. Par exemple, nous apercevons l'attribution du malheur au côté gauche de notre corps dans les trois cultures. Dans fr. *se lever du pied gauche* 'être de mauvaise humeur, mal commencer la journée', hr. *bal lábbal kelt fel*, pl. *wstać lewą nogą* le pied gauche correspond au mauvais pied. Il est intéressant qu'en hongrois, il existe plusieurs mots construits d'après cette croyance: *baleset* littéral. cas gauche, 'accident', *balsiker* littéral. succès gauche, 'échec', *balsors* littéral. destin gauche, 'malchance' et *balszerencse* littéral. chance gauche, 'malchance'. En polonais, les phrasèmes où apparaît l'adjectif *lewy* ('gauche') connotent une appréciation péjorative (Krawczyk-Tyrpa, 1987:102): *nabyty z lewej ręki* 'obtenu illégalement, malhonnêtement', *mieć dwie lewe ręce* 'être gaucher des deux mains, être bête de ses mains, ne savoir rien faire de ses dix doigts', *głupi jak but z lewej nogi* littéral. bête comme une chaussure de pied gauche, 'bête comme ses pieds'.

Le polonais, comme le hongrois et le français, recourt à *noga* 'jambe' (pl. *ledwo trzymać się na nogach* littéral. ne plus pouvoir se tenir sur ses jambes, 'se sentir très faible', *wyciągnąć nogi* littéral. allonger les jambes, 'mourir',

fr. *jouer des jambes* 'partir en courant'). Les expressions polonaises, hongroises et françaises contiennent également le nom de partie inférieure articulée à l'extrémité de la jambe. Il s'agit de *pięta, talons, sark* (pl. *pokazać pięty* littéral. montrer les talons, 's'enfuir', *nie dorastać komus do pięt* littéral. ne pas arriver aux talons de qq, 'lui être inférieur', hr. *sarkában van valaki* littéral. avoir qq dans le talon 'être, marcher sur les talons de qq', fr. *tourner, montrer les talon* 'partir, s'enfuir').

Dans les langues étudiées ici les rôles symboliques de *bile, foie, sang* reflètent en partie l'ancienne anatomie gréco-latine. La prédominance de la bile jaune est la cause de la colère. Les expressions des trois langues étudiées (fr. *échauffer la bile de qq, décharger, épancher sa bile sur qq*; pl. *pluć na kogoś zótcią* littéral. cracher de la bile sur qq, *zótć się we mnie gotuje* littéral. la bile bout en moi; hr. *epės* 'personne ayant de la bile') ne sont qu'un simple écho de cette thèse. Il est intéressant de souligner qu'en polonais, le mot *wątroba* ('foie') est associé à l'irritation et au chagrin (*mieć coś na wątrobie* littéral. avoir qqch. sur le foie), tandis qu'en français - à la peur (*avoir les foies*). En hongrois, les expressions contenant ce mot (*máj* 'foie') renvoient à la méchanceté, à la flatterie et à l'ironie. Quant à la bile noire, elle est associée à l'inquiétude et à la tristesse: fr. *se faire de la bile* 's'inquiéter, se tourmenter' (cf. aussi *ne te bile pas!*).

Les expressions avec *sang* (pl. *krew*, hr. *vér*) traduisent les sensations thermiques: fr. *le sang monte au visage*, pl. *krew napływa do twarzy*). Elles se réfèrent aussi à des émotions négatives telles que: l'indignation, la peur (fr. *mon sang n'a fait qu'un tour* 'j'ai été bouleversé; j'ai eu peur'); la colère, l'épouvante et la crainte (pl. *krew w kimś kipi* littéral. le sang bout en qq, 'qq est en colère', *komus krew zastyga* littéral. le sang se fige à qq, 'qq craint qqch.');

la colère, la peur ou le courage (*könnyen az arcába szokik a vér* 'le sang lui fuit facilement au visage', *könnyen a fejébe száll a vér* 'le sang lui monte facilement à la tête', *vér van az ereiben (nem káposztalé)* littéral. avoir du sang dans les veines (et pas de saumur de choucroute) 'être courageux'; fr. *avoir du sang dans les veines*). L'expression française *avoir le sang chaud* 'être irascible, impétueux' fait appel à une disposition, un trait de caractère et non au fait d'éprouver le sentiment de colère. On voit bien que les métaphores de *bile, foie* et *sang* peignent en partie les principes de l'ancienne physiologie.

Il faut souligner que nous avons affaire à des rôles aussi, qui montrent un certain écart. Le hongrois ne recourt jamais au *pied* dans les locutions. En revanche, on retrouve ce nom en français et en polonais (*stopa* 'pied'): pl. *od stóp do głów* littéral. des pieds à la tête 'de bas en haut', *na przyjacielskiej stopie* littéral. sur un pied d'amitié 'en bons termes', *poczuć grunt pod stopami* littéral. sentir le sol ferme sous ses pieds 'se sentir sûr de son fait', fr. *de la tête aux pieds, avoir les pieds nickelés* 'refuser d'agir'. Ce qui distingue les deux langues en question du hongrois, c'est le fait que ce dernier utilise dans les expressions le mot *le menton: leesik az álla* littéral. le menton tombe à qq 'rester bouche bée / béante; les bras lui tombent', *felkopik az álla* littéral. le menton s'use à qq 'ne rien obtenir, ne plus avoir rien à manger'. On peut ajouter encore *le creux de la main: tenyerén hordoz* littéral. porter qq sur le creux de la main 'apprécier qq, gâter quelqu'un', *viszket a tenyere* littéral. le creux de la main lui démange 'les mains lui démangent'.

Il faut encore savoir que le hongrois unifie les doubles organes: il les considère comme unités, puisqu'ils ne sont capables de s'acquitter complètement de leurs fonctions de destination qu'ensemble. Nous ne savons pas marcher, courir à une seule jambe, à un seul pied; il est vrai que nous voyons à un seul œil et entendons à une seule oreille mais, dans ce cas, nous perdons la capacité d'orientation dans l'espace. C'est pour cela que le Hongrois dit *fél szemére vak* littéral. il est aveugle de la moitié d'œil, 'il est aveugle d'un œil'.

Le cas de structures *avoir + N de partie du corps* en français, en hongrois et en polonais

Cette partie de notre travail se restreint à des phrasèmes d'un seul verbe support - *avoir* - et ses moules. C'était la langue française que nous avons prise comme langue source dans le choix des moules. Nous soulignons que nous n'avons pas cherché que les équivalents des expressions françaises. Le corpus compte soixante-seize locutions françaises, soixante-quatorze phrasèmes hongrois et soixante-douze locutions polonaises.

Dès le début, il convient de remarquer que les verbes fr. *avoir* et pl. *mieć* sont équivalents et ils désignent:

- la relation de possession (*avoir un compte en banque; mieć samochód* 'avoir une voiture');
- une composante caractéristique du sujet (*avoir des enfants; mieć przyjaciół* 'avoir des amis') ou une caractéristique physique ou morale du sujet (*avoir une jambe cassée, une grosse tête, avoir l'oreille fine, le ventre creux, la parole facile; mieć talent* 'avoir du talent', *mieć rozsądek* 'être raisonnable');
- une manière d'être momentanée ou permanente (sur le plan physique: *avoir le vertige*, sur le plan intellectuel, moral, social: *avoir des ennuis, des soucis, de l'amertume, avoir le cafard; mieć gorączkę* 'avoir de la fièvre', *mieć zmartwienie* 'avoir du chagrin').

Nous voulons préciser ici que ,dans les locutions verbales, les verbes *avoir* et *mieć* représentent l'élément exprimant une manière d'être momentanée, occasionnelle ou permanente: *n'avoir ni queue ni tête, avoir bon coeur, bon dos, bonne mémoire, avoir les foies, avoir le bras long, le coeur gros, la main heureuse, avoir les nerfs en pelote; mieć dziurę w mózgu* 'ne plus pouvoir se rappeler qqch.', *mieć wolną głowę* 'ne pas penser à des ennuis').

Le hongrois n'a pas de verbe spécifique d'appartenance et de possession; ce phénomène est exprimé par la formule: *possesseur marqué par le suffixe -nak / -nek + verbe d'existence «van» + propriété munie du suffixe possessif* (Nyeki, 1988: 79).

Par exemple: Le voisin a un chien.

A	szomszéd-nak	van	egy	kutyá-ja
D	voisin-D	être.PR.3S	ID	chien-POS

En outre, il existe en hongrois:

- des tournures prédicatives spécifiques comme *áll + préposition obligatoire -ból / -ből* (se composer de), *tartozik + préposition obligatoire -hoz / -hez / -höz* (appartenir à, faire partie de), ou bien *verbe d'existence localisé*

Ex. *lakat van a száj-án*
 cadenas être.PR.3S D bouche-POS-SUP

littéral. un cadenas est sur sa bouche `avoir un cadenas sur la bouche, avoir un bœuf sur la langue'

- des adjectifs:
 - en *-s* = *muni de, doté de, ayant*. Ex. *epé-s* `avoir de la bile, personne ayant de la bile'
 - en *-talan / -telen, -atlan / -etlen* (suffixe privatif, variante négative du suffixe *-s*: privé de, sans (Ex. *arc-átlan* `sans visage'). Les deux variantes, *-talan / -telen* et *-atlan / -etlen*, s'emploient librement mais parfois elles portent des différences sémantiques - celle qui commence par une voyelle = sens concret, l'autre = sens métaphorique: *szív-etlen* = privé de cœur et *szív-telen* = sans cœur, cruel.
 - en *-ű / -ű* = équivalent aux adjectifs en *-s*. La différence entre les deux sortes d'adjectif consiste dans ce que celle en *-s* représente une qualification globale tandis que l'autre une double qualification. Donc, les adjectifs en *-ű / -ű* nécessitent un autre qualificatif: *csont-os* (osseux) - mais *erős csont-ú* (ayant des os solides).

Car il n'existe pas de verbe du type *avoir*, les Hongrois ont recouru à d'autres verbes qui sont sémantiquement plus forts; en plus, ils sont des propriétaires de plusieurs constructions pour pouvoir le suppléer. Ainsi les expressions se divisent-elles fort parmi les ordonnances, voire nous en trouvons quelques-unes qui obtiennent des formes synonymes rattachées aux autres structures synonymes syntaxiques

Compte tenu de la différence structurelle des trois langues, nous avons décelé des moules syntaxiques équivalents.

Les moules syntaxiques français sélectionnés:

Moules syntaxiques	Exemples
avoir + N + localisation + Npdc	<i>avoir le couteau sur la gorge; avoir le compas dans l'œil; avoir un bandeau sur les yeux; avoir un trou à l'estomac.</i>
avoir + Npdc + localisation + Npdc	<i>avoir un poil dans la main; avoir le cœur sur la main; avoir un cheveu sur la langue; avoir du sang dans les veines.</i>
avoir + Npdc	<i>avoir ses nerfs; avoir de l'estomac; avoir l'œil; avoir de l'oreille.</i>

avoir + Npdc + localisation + N	<i>avoir un pied dans la tombe; ne pas avoir les yeux dans sa poche; ne pas avoir sa langue dans sa poche; ne pas avoir les mains dans les poches.</i>
avoir + [Adj. + Npdc] / [Npdc + Adj.]	avoir les mains nettes; avoir les reins solides; avoir le bras long; avoir bon dos
avoir + Npdc + complément du nom	<i>avoir le cœur / le foie en marmelade; avoir des / les mains de beurre; avoir les jambes en coton; avoir les reins en compote.</i>

Nous avons inséré dans notre corpus les quatre premiers moules et le dernier. Quant au cinquième moule, nous l'avons mis de côté. Il n'aurait pas été avantageux - nous semble-t-il - d'intégrer la grande variété des adjectifs dans notre méthode comparative.

Les moules syntaxiques polonais sélectionnés:

Moules syntaxiques	Exemples
mieć (avoir) + N + localisation + Npdc	<i>mieć nóż na gardle, mieć miarkę w oku, mieć mleko pod nosem, mieć dach nad głową, mieć smutek w sercu</i>
mieć (avoir) + Npdc + localisation + Npdc	<i>mieć serce na dłoni, mieć głowę na karku, mieć duszę na ramieniu, mieć serce w gardle</i>
mieć (avoir) + Npdc	<i>mieć nosa, nie mieć serca, mieć (nie mieć) głowę(-y), mieć oko (na coś)</i>
mieć + Npdc + jak (comme) + N	<i>mieć serce jak gład, mieć nerwy jak postronki, mieć usta jak maliny, mieć głowę jak kolano, mieć serce jak dzwon</i>
mieć (avoir) + [Adj. + Npdc]	<i>mieć dziurawe ręce, mieć spokojną głowę, mieć zamknięte usta, mieć dobre ucho, mieć lepkie palce, mieć twarde serce</i>
mieć (avoir) + Npdc + z (préposition «de») + N	<i>mieć serce z kamienia, mieć nerwy ze stali, mieć serce z wosku, mieć nogi (kolana) jak z waty, mieć nogi jak z otowiu</i>

Les modèles syntaxiques: mieć (avoir) + N + localisation + Npdc, ainsi que mieć (avoir) + [Adj. + Npdc] sont les plus productifs en polonais.

Les moules syntaxiques hongrois sélectionnés:

Moules syntaxiques	Exemples
verbe d'existence «van» + [Npdc + suffixe possessif]	<i>van szív-e</i> être.PR.3S cœur-POS 'avoir du cœur' = avoir de l'âme / bon cœur
[N + Npdc + suffixe possessif] + verbe d'existence «van»	<i>bot-fül-e van</i> bâton- oreille-POS être.PR.3S 'avoir une oreille de bâton' = n'avoir pas d'oreille

[Adj. <i>jó</i> (= <i>bon</i>)] + [Npdc + suffixe possessif] + verbe d'existence «van»	<i>jó orr-a van</i> bon nez-POS être.PR.3S 'avoir un bon nez' = avoir du nez
[N + Npdc + suffixe -ù / -ű]	<i>kő-szív-ű</i> pierre-cœur-QUA 'avoir un cœur de pierre' = avoir un cœur de pierre
[N + suffixe -s + Npdc + suffixe -ù / -ű]	<i>enyv-es-kez-ű</i> glu-QUA-main-QUA 'avoir de la glu aux mains' = voleur
[N + suffixe -s] + [Npdc + suffixe possessif]	<i>nem toll-as a hát-a</i> N plume-QUA D dos-POS 'ne pas avoir de plumes dans le dos' = ne pas être naïf
[Adj. + Npdc + suffixe -ù / -ű]	<i>fél-esz-ű</i> moitié-esprit-QUA 'avoir une moitié d'esprit' = avoir une araignée dans la tête
[Npdc + suffixe -s]	<i>tork-os</i> gorge-QUA 'avoir de la gorge' = manger beaucoup, être gourmand
[Npdc + suffixe privatif -talan / -telen, -atlan / -etlen]	<i>agy-atlan</i> cerveau-PRI 'n'avoir pas de cerveau' = tête sans cerveau
N + verbe d'existence «van» + [Npdc + suffixe possessif + suffixe spatial / postposition]	<i>hályog van a szem-é-n</i> cataracte être.PR.3S D oeil-POS-SUP 'avoir une cataracte sur l'œil' = avoir un bandeau sur les yeux
[N + suffixe possessif + suffixe spatial] + verbe d'existence «van» + [Npdc + suffixe possessif]	<i>hely-é-n van az esze</i> place-POS-SUP être.PR.3S D esprit-POS 'avoir l'esprit à sa place' = avoir la tête sur les épaules
[N + suffixe de matière -ból / -ból] + verbe d'existence «van» + [Npdc + suffixe possessif]	<i>cérvá-ból van-nak az ideg-e-i</i> fil-ELA être.PR-3P D nerf-POS-P 'avoir les nerfs en fil' = avoir les nerfs fragiles
[N + suffixe de quantité -nyi] + [Npdc + suffixe possessif] + verbe d'existence «van»	<i>nyúl-fark-nyi esz-e van</i> lièvre-queue-SUFF esprit-POS être.PR.3S 'avoir un esprit de queue de lièvre' = avoir l'esprit court; avoir une mémoire de lièvre

Il est à noter que nous avons beaucoup de difficultés de sélectionner les équivalents hongrois. Bien que l'ordre des syntagmes soit indéterminé, libre dans la phrase hongroise en général, et les mots se situent en fait d'après la mise en relief de leur sens, l'arrangement peut être pourtant important du point de vue de la distinction du sens concret au sens figuré: *rossz a füle / rossz füle van* dont nous traduirions le premier plutôt par le verbe *être*, l'autre par *avoir* = *son oreille*

est mauvaise / il a une mauvaise oreille. Dans ce cas, le premier désigne le dysfonctionnement réel de l'oreille (qqn n'entend pas bien) tandis que le deuxième renvoie au sens figuré d'une bonne ouïe pour la musique. Alors voyons-nous que si une expression possède plusieurs structures syntaxiques pour exprimer l'appartenance, cela ne veut pas dire automatiquement que ces formules sont synonymes.

Du point de vue sémantique, nous avons distingué cinq grandes catégories des phrasèmes concernant les parties du corps (Fekete, 2003):

1. - des expressions qui portent l'idée du dysfonctionnement corporel;
2. - des formules qui renvoient aux capacités, qualités ou défauts humains. Par conséquent, cette classe a deux sous-classes reflétant les deux extrêmes opposants: les capacités et les qualités qui donnent un «plus» à l'individu, et les défauts qui peuvent être évalués comme dévalorisations chez l'homme;
3. - des locutions désignant des comportements différents entre humains: lorsqu'il s'agit d'une attitude actionnelle, nous pouvons parler d'un comportement actif; dans le cas où nous sommes plutôt témoin d'une conduite situationnelle, nous pourrions l'appeler comportement passif;
4. - des phrasèmes qui indiquent des propriétés, des caractéristiques typiques de l'individu;
5. - des figures qui décrivent un état physique ou psychique.

1. Les dysfonctionnements corporels. Expressions qui portent l'idée du dysfonctionnement physique.

Ex. Français: *avoir un chat dans la gorge; avoir un cheveu sur la langue.*

Hongrois: *lyuk-as a mark-a*
 trou-QUA D creux de la main-POS
 littéral. avoir un trou au creux de la main `avoir des mains de beurre'

Polonais: *miec serce w gardle* littéral. avoir le coeur dans la gorge `être ému'
miec dziurawe ręce littéral. avoir des mains trouées `être maladroit'.

2. Les capacités, qualités et défauts. Cette classe a deux sous-classes reflétant les deux extrêmes opposants: les capacités et les qualités qui donnent un «plus» à l'individu, et les défauts qui peuvent être évalués comme dévalorisations chez l'homme.

Ex. Français: *avoir du nez, avoir la tête sur les épaules; avoir un cœur de glace / de pierre.*

Hongrois: *hely-é-n van az esz-e*
 place-POS-SUP être.PR.3S D esprit-POS
 littéral. avoir l'esprit à sa place, `avoir la tête sur les épaules'

gerinc-telen
 colonne vertébrale-PRI
 littéral. ne pas avoir de colonne vertébrale, `ne pas avoir de fermeté de caractère; paillasse'

Polonais: *mieć nosa* littéral. avoir du nez `bien prévoir qqch.'; *mieć głowę na karku* littéral. avoir la tête sur la nuque `savoir se débrouiller'

3. Les comportements actifs / passifs vis-à-vis d'autrui. Locutions dans lesquelles nous dévoilons de divers comportements entre humains: lorsqu'il s'agit d'une attitude actionnelle, nous pouvons parler d'un comportement actif; dans le cas où nous sommes plutôt témoin d'une conduite situationnelle, nous pourrions l'appeler comportement passif.

Ex. Français: *avoir qqn dans le nez; avoir qqn à l'œil.*

Hongrois: *sark-á-ban van valaki*
talon-POS-INE être.PR.3S quelqu'un
littéral. avoir qqn dans le talon, `avoir qqn à dos; être / marcher sur les talons de qqn

hátul is van szem-e
derrière aussi être.PR.3S œil-POS
littéral. avoir des yeux même derrière, `avoir des yeux dans le dos'

Polonais: *mieć kogoś w nosie* littéral. avoir qqn dans le nez `traiter qqn sans considération'

4. Les propriétés typiques permettant de caractériser un individu (ou une chose en hongrois³). Phrasèmes qui indiquent des propriétés, des caractéristiques typiques de l'individu (ou de la chose).

Ex. Français: *avoir les chevilles qui enflent / gonflent, avoir du cœur au ventre, ne pas avoir les yeux dans sa poche.*

Hongrois: *vér van az er-e-i-ben (nem káposzta-lé)*
sang être.PR.3S D veine-POS-P-INE N choucroute-jus
littéral. avoir du sang dans les veines (et pas de), `avoir du sang dans les veines'

van vele-je valami-nek / velő-s
être.PR.3S mœlle-POS quelque chose-D mœlle-QUA
littéral. qqch. a de la mœlle, `qqch. a de la substance; de l'essentiel'

Polonais: *mieć miarkę w oku* littéral. avoir une mesure dans l'œil `savoir mesurer'

5. Les descriptions des états physiques ou moraux. Figures qui décrivent un état physique ou psychique momentané.

Ex. Français: *avoir qqch. sur le bout de la langue / sur le bord des lèvres / sur les lèvres, avoir des fourmis dans les jambes; avoir un nœud dans la gorge, avoir les foies (blancs), avoir les nerfs en boule, avoir la peur au ventre.*

Hongrois: *lakat van a száj-á-n*
cadenas être.PR.3S D bouche-POS-SUP
littéral. avoir un cadenas sur la bouche, `avoir un bœuf sur la langue'

gombóc van a tork-á-ban
 boulette être.PR.3S D gorge-POS-INE
 littéral. avoir une boulette dans la gorge, `avoir un nœud dans la gorge;
 avoir la gorge serrée ‘

gyomor-ideg-e van
 estomac-nerf-POS être.PR.3S
 littéral. avoir du nerf dans l’estomac, `avoir la dyspepsie nerveuse’

Polonais: *miec nogi jak z waty* littéral. avoir les jambes en coton `avoir peur’.

Au cours de notre étude, nous sommes parvenues à identifier les mêmes moules sémantiques dans les corpus français, hongrois et polonais. Le seul trait discordant réside dans la quatrième classe où quelques propriétés concernant des inanimés s’inscrivent aussi dans le corpus hongrois.

Les structures syntaxiques qui peuvent être considérées comme équivalentes sont les suivantes:

Structures syntaxiques françaises	Structures syntaxiques hongroises	Structures syntaxiques polonaises
avoir + Npdc	[Adj. <i>jó</i>] + [Npdc + suffixe possessif] + verbe d’existence «van», [Npdc + suffixe -s]; verbe d’existence «van» + [Npdc + suffixe possessif]	miec (avoir) + Npdc
avoir + négation + Npdc	[Npdc + suffixe privatif -atlan / -etlen, -talan / -telen]	miec (avoir) + négation + Npdc
avoir + Npdc + complément du nom	[N + Npdc + suffixe -ű / -ű]	miec (avoir) + Npdc + z (préposition «de») + N
avoir + N + localisation + Npdc	N + verbe d’existence «van» + [Npdc + suffixe possessif + suffixe spatial / postposition]; [N + suffixe -s] + [Npdc + suffixe -ű / -ű]; [N + suffixe -s] + [Npdc + suffixe possessif]	miec (avoir) + N + localisation + Npdc
avoir + Npdc + localisation + N	[N + suffixe possessif + suffixe spatial] + verbe d’existence «van» + [Npdc + suffixe possessif]; verbe d’existence «van» + [Npdc + suffixe possessif] + [N + suffixe spatial]	-
avoir + Npdc + localisation + Npdc	Npdc + verbe d’existence «van» + [Npdc + suffixe possessif + suffixe spatial]	miec (avoir) + Npdc + localisation + Npdc
-	[N + suffixe de quantité -nyi] + [Npdc + suffixe possessif] + verbe d’existence «van»	
-	[N + suffixe de matière -ból / -ből] + verbe d’existence «van» + [Npdc + suffixe possessif]	

avoir + [Adj. + Npdc	-	miec (avoir) + [Adj. + Npdc]
-------------------------	---	---------------------------------

On voit que les valeurs sémantiques générales reflétées par les formes embrassent les cinq mêmes groupes dans les trois langues analysées. Le seul point nuancé consiste dans ce que parmi les propriétés typiques de la classification hongroise, nous avons pu montrer celles qui désignent un être humain et celles qui ne sont déclarées que par rapport aux choses ou elles peuvent s'inscrire dans les deux types. Nous pouvons donc en déduire que le sémantisme global des images renfermant des Npdc est congruent.

Conclusion

Tout au long de cette analyse inter-linguistique, nous avons tenté de montrer les convergences et les divergences émergentes dans les langues française, hongroise et polonaise. Nous avons identifié des moules sémantiques et syntaxiques dans les langues concernées. Les combinaisons syntaxiques - bien que les structures des trois langues ne se ressemblent guère - peuvent être considérées comme équivalentes. Du point de vue sémantique, nous avons distingué cinq grandes catégories des phrasèmes. Relativement aux motivations dans le monde des parties du corps, nous pourrions dire que les expressions avec un nom d'organe appartiennent dans la majorité au secteur de la vie quotidienne. Certaines expressions françaises, hongroises et polonaises se réfèrent à des représentations communes aux trois langues car elles sont issues des sciences de l'Antiquité. Nous pouvons également parler des rôles symboliques historiques qui se profilent comme causes de décalage. La culture française renferme par exemple quelques Npdc dont la valeur de courage leur est historiquement liable: *yeux, ventre, estomac, cœur déplacé au ventre*. En hongrois, l'étymologie de *l'estomac* montre que cet organe était considéré comme siège des affections colériques.

Abréviations

Adj. - adjectif

fr. - en français

hr. - en hongrois

littéral. - littéralement, mot à mot

N - nom

Npdc - noms de parties du corps

pl. - en polonais

PR = présent

PA = passe

3S / 3P = 3^e pers. du sing. / pluriel

3SS / 3SO = 3^e pers. du sing. conjugaison subjective / sing. conjugaison objective

D / ID = article défini / indéfini

POS = suffixe possessif

SUP = suffixe superessif
INE = suffixe inessif
ACC = suffixe accusatif
INS = suffixe instrumental
ILL = suffixe illatif
QUA = suffixe qualificatif (-s)
P = pluriel
SUB = suffixe sublatif
PV = préverbe
CAUS = suffixe causatif-final
ELA = suffixe elatif

Notes

¹ Voir Ashraf et Miannay (1995); Eckhart (1992); Fekete (2003); Rey et Chantreau (1997); *Słownik Języka Polskiego* (1978, 1979, 1981); *Uniwersalny Słownik Języka Polskiego* (2005); Zareba (1992).

² Cependant, il est intéressant de rappeler que pour les Egyptiens le cœur était le siège de la connaissance, de l'intelligence et de la volonté; le thorax celui du courage et le ventre celui des appétits, désirs, passions, de l'irrationnel et de l'incontrôlable. En arabe tunisien, *le foie* renvoie à l'amour, surtout filial (Mejri, 2003).

³ Le seul trait discordant réside dans la quatrième classe où quelques propriétés concernant des inanimés s'inscrivent aussi dans le corpus hongrois.

Bibliographie

Ashraf, M., D. Miannay, 1995. *Dictionnaire des expressions idiomatiques*. Paris: Le livre de poche.

Eckhardt, S., 1992. *Francia-Magyar Nagyszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó, (éd. origin. 1958).

Eckhardt, S., 1992. *Magyar-Francia Nagyszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó, (éd. origin. 1958).

Fekete, G., 2003. *Les phrasèmes concernant les parties du corps en français et en hongrois (Le cas de structures avec «avoir» et de leurs équivalents en hongrois)*, Mémoire de DEA, Grenoble, à paraître.

Krawczyk-Tyrpa A., 1987. *Frazeologia somatyczna w gwarach polskich Związki frazeologiczne o znaczeniach motywowanych cechami części ciała*. Wrocław: Ossolineum.

Mejri, S., 2003. La stéréotypie du corps dans la phraséologie: approche contrastive. In: Burger H. et al., (eds), *Flut von Texten - Vielfalt der Kulturen, Phraseologie und Parömiologie*, Band 14, Schneider Verlag Hohengehren GmbH. Essen, p. 203-217.

Melčuk, I., 1993. «La phraséologie et son rôle dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère». *Études de linguistique appliquée: Revue de didactologie*

de langues - cultures, Appropriations, descriptions et enseignements de langues, Paris: Didier Erudition, n° 92, p. 82-114.

Nyéki, L., 1988. *Grammaire pratique du hongrois d'aujourd'hui*, s. l. Ophrys - POF, (coll. Manuels de linguistique finno-ougrienne).

Rey, A., S. Chantreau, 1997. *Dictionnaire des expressions et locutions*. Paris: Dictionnaires Le Robert, coll. Les usuels du Robert -poche (éd. origin. 1989).

Szymczak, M. (dir.), 1978, 1979, 1981. *Słownik Języka Polskiego*. v. 1-3, Warszawa: PWN.

Dubisz, S. (dir.), *Uniwersalny Słownik Języka Polskiego*, 2005, red. S., v. 1-4, Warszawa: PWN.

Zaręba, L., 1992. *Polsko-francuski słownik frazeologiczny Dictionnaire phraséologique polonais-français*. Warszawa: PWN.

Fournier Nguyen Phi Nga
Ecole Supérieure des Langues Etrangères,
Université nationale de Hanoi, Vietnam

La langue, par ses stéréotypes, véhicule des significations préconstruites. Elle est donc nourrie d'une idéologie ordinaire (donc populaire) transmise par sa propre histoire. Le discours politique, quant à lui, est un discours de pouvoir à vocation essentiellement perlocutoire. L'article examine avec bonheur comment les rhétoriques de ce discours, partagées qu'elles sont entre le logos (la démonstration), l'ethos (l'image de l'orateur) et le pathos (les attentes de l'auditoire) parviennent plus ou moins bien à échapper à la «langue de bois»

Mots clés: stéréotype, idéologie, rhétorique, langue de bois

Through its stereotypes, language conveys preconstructed meaning. It thus feeds on an ordinary (i.e. popular) ideology transmitted by its own history. In turn, political discourse is one with a primarily perlocutory goal. This paper adequately examines how the rhetoric of discourse, divided between the logos (the demonstration), the ethos (the image of the speaker) and the pathos (the expectations of the audience) manages more or less well to eschew becoming» wooden language.»

Keywords: stereotype, ideology, rhetoric, wooden language

Nous allons voir que la notion de préconstruit, introduite dans l'analyse de discours, constitue un apport théorique important dans l'étude des stéréotypes. Le stéréotype relève ainsi à double titre du préconstruit: au sens où celui-ci désigne une construction syntaxique caractéristique mettant en œuvre du préasserté; et au sens plus large un type de discours ou de jugement préalable. La «langue de bois» est un des phénomènes de la stéréotypie linguistique qui concerne la syntaxe du discours, surtout du discours politique, le discours du pouvoir. Nous avons relevé les critères pour une analyse de la langue de bois dans le discours politique qui consiste à la fois dans la perspective idéologique et dans la distinction des différents niveaux de stéréotypes. Enfin, nous avons bien justifié que les stéréotypes, énonciations fournies par l'interdiscours, forment un point de passage obligé à la construction de tout discours en général et du discours politique en particulier.

1. Le stéréotype comme préconstruit

S'interroger sur le stéréotype dans les discours politiques oblige à repenser le lien dialectique entre stabilité et variation du sens. C'est pour cela que le point de vue sur le stéréotype présuppose une vision de la langue, ou tout au moins du rapport à la langue.

Les expressions stéréotypées sont des révélateurs de préconstruits (Henry, 1977): les évidences idéologiques paraissent alors s'inscrire si naturellement dans la langue, que l'on oublie que leur interprétation mobilise le contexte culturel qui les a lexicalisées.

Les expressions stéréotypées, les clichés langagiers ramassent ou concentrent aussi des lieux communs qui ne s'apprennent pas dans le monde phénoménologique, mais dans les discours. L'une des branches de l'*Analyse du Discours* est celle qui s'est développée en France sous l'impulsion de M. Pêcheux à partir des années 60¹. Bien que ses finalités soient très différentes du projet harrissien, la référence aux travaux de Harris reste essentielle, dans la mesure où l'on vise également à mettre en évidence les structures formelles des discours. Cependant, l'analyse du discours de M. Pêcheux a suivi son propre chemin, s'appuyant aussi sur Althusser, Lacan et M. Foucault, à travers des concepts comme ceux de *formation discursive* (Foucault)², de *préconstruit*³ (Henry et Pêcheux).

Dans cette perspective, la notion de préconstruit constitue un apport théorique important, qui a peut-être été insuffisamment utilisé dans l'étude des stéréotypes. M. Pêcheux, en référence aux travaux de P. Henry, a défini le préconstruit comme:

ce qui renvoie à une construction antérieure, extérieure, en tout cas indépendante par opposition à ce qui est construit par l'énoncé (Pêcheux, 1975: 88-89).

Le préconstruit répond linguistiquement à des formes d'enchâssement de la syntaxe comme les nominalisations («*l'appel du drapeau*»), ou les constructions épithétiques («*une luxueuse Jaguar*»), qui présentent un élément comme si cet élément s'y trouvait déjà, comme l'effet d'une prédiction antérieure. Le jugement «préconstruit» dans la relation syntaxique est un élément préalable au discours, non asservi par le sujet énonciateur, non soumis à la discussion et dont on a oublié l'origine discursive.

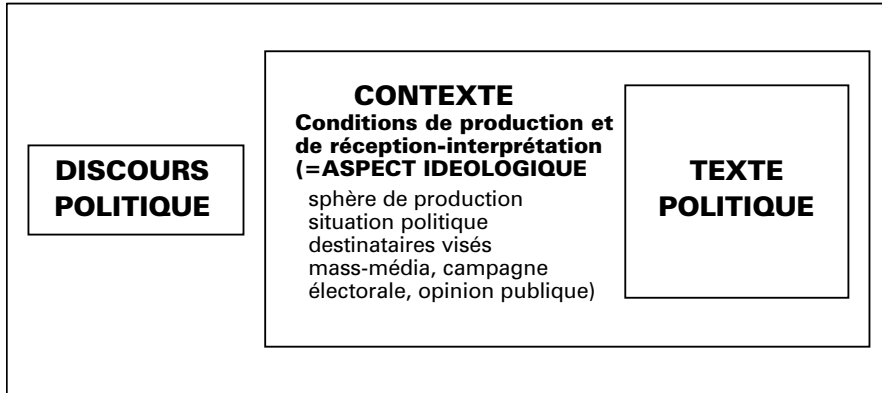
La caractéristique essentielle de ce courant est de se centrer sur l'analyse idéologique des textes écrits (en particulier, au moins à l'origine, les textes politiques), en partant des récurrences, ou des aspects formels qui permettent de mettre en évidence les effets d'imposition de l'idéologie.

L'aspect idéologique, considéré comme dernier aspect de l'analyse textuelle, renoué au niveau pragmatique, nous permet de voir comment l'idéologie d'une société donnée imprègne les textes qui y sont produits.

L'idéologie, c'est le système de valeurs et de connaissances qui dominent les esprits des individus d'un groupe social déterminé; ce sont les illusions et les idées qu'ils se font de leur existence réelle, car entre cette existence réelle, entre le monde matériel et les individus, il y a tout un voile de conceptions et d'interprétations qui sont incrustées dans la langue, et que les individus se transmettent en utilisant la langue. [...] La langue est imprégnée d'idéologie, l'idéologie se transmet par la langue (Lundquist, 1983: 139).

Ainsi la langue en général et le discours politique dans le cas présent, sont-ils déjà imprégnés par l'idéologie car la langue, comme le discours politique, véhicule des significations déjà acceptées, des valeurs déjà instituées, des connotations déjà bien répandues dans la communauté. Nous y voyons la prégnance des clichés langagiers, des expressions stéréotypées qui figent les gens dans des idées

rebattues et préconçues. Dans la méthode d'analyse textuelle de L. Lundquist, cet aspect idéologique des discours politiques est toujours conçu selon les cinq niveaux suivants: pragmatique, thématique, sémantique, syntaxe et rhétorique. Nous pouvons trouver des correspondances entre la notion de l'aspect idéologique de L. Lundquist et celle du «contexte» proposé par J.-M. Adam (1999: 39):



Quel a été l'héritage de l'analyse du discours comme moyen de débusquer et analyser l'idéologie?

On peut signaler que l'analyse idéologique des textes écrits a progressivement connu moins de succès en France et en Europe. En effet, à la version «critique», qui cherchait à démasquer l'idéologie sous-jacente dans les discours a progressivement succédé une approche différente, qui tend à réhabiliter la notion de stéréotype. Sous l'influence du théoricien M. Bakhtine (1977; Todorov, 1981) et de sa conception du dialogisme, les nouveaux analystes du discours développent l'idée que toute énonciation prend appui sur le dire d'autrui, et que les stéréotypes, énonciations déjà là fournies par l'interdiscours, forment un point de passage obligé à la construction de tout discours:

Le stéréotype et le phénomène de stéréotypie se rattachent dès lors au dialogisme généralisé mis en lumière par M. Bakhtine et repris dans les notions d'intertexte et d'interdiscours. Tout énoncé reprend et répond nécessairement à la parole de l'autre, qu'il inscrit en lui; il se construit sur le déjà-dit et du déjà-pensé qu'il module et, éventuellement, transforme (Charaudeau et Maingueneau, 2002).

Le même mouvement de réhabilitation du stéréotype se retrouve en didactique.

2. Rhétoriques Des Discours Politiques

2.1. Le discours politique

Le discours politique doit être tout d'abord un discours. Pour la définition du discours, nous adoptons celle de J.-M. Adam (1999), qui est communément admise aujourd'hui et reformulée par P. Lane (1991, 1992):

Discours = Texte + Contexte
Texte = Discours - Contexte

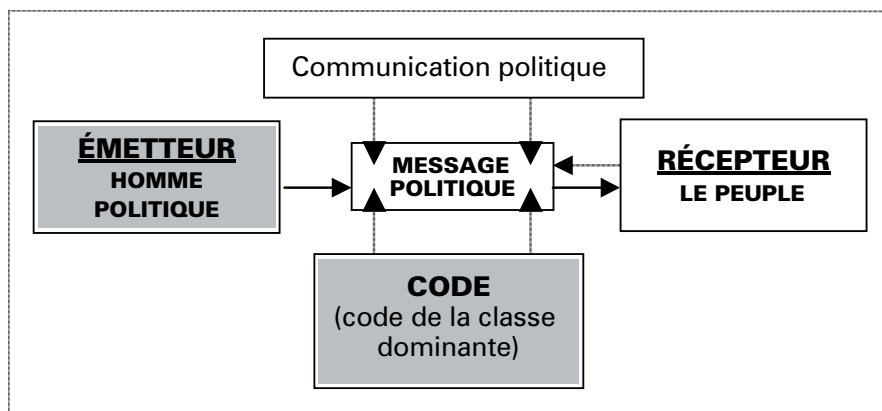
(contexte dans la reformulation de P. Lane est entendu exactement comme conditions de production dans la définition de J.-M. Adam)

Un discours est donc un énoncé caractérisable par des propriétés textuelles, mais surtout par les données contextuelles d'un acte de discours accompli dans une situation (participants, institution, lieu, temps. Le texte, lui, est, en conséquence, un objet abstrait résultant de la soustraction du contexte opérée sur l'objet empirique (discours).

Prenons maintenant la définition suivante du discours politique:

le discours est politique quand il est tenu par un homme politique dans un but politique (Baylon, 1996: 248)

Etant donné que le discours ne peut pas être l'objet d'une approche purement linguistique mais celui d'une interdiscipline de la linguistique et la pragmatique textuelles, le discours politique peut donner lieu à une étude de la communication politique, soit par le biais de la sociologie qui va s'attacher aux canaux et aux codes, soit à l'aide d'une analyse linguistique des messages politiques. Ainsi pour Fagen qui veut caractériser chaque type de système politique comme une certaine manière d'organiser la communication et la vie politique (Fagen, 1996), le phénomène de la communication politique tient tout entier dans la bonne transmission d'un message (sans tenir compte de son sens politique) qui part d'un émetteur généralement haut placé et va au récepteur, le peuple. Nous proposons de schématiser cette communication comme suivante:



(Les parties ombrées du schéma représentent «la violence symbolique» dans la communication politique)

Les relations émetteur/récepteur sont mises au premier plan: réversibles et aisées, elles déterminent le style démocratique; irréversibles et secrètes, elles forment le style despotique.

Pour Bourdieu, le phénomène de la communication politique, considéré comme «violence symbolique», est truqué par avance puisque les circuits de la communication sont forgés par le code de la classe dominante, et, quel que soit le degré de réversibilité, le code l'emporte sur le message et les appareils (entendus ici les médias) sur le contenu. L'émetteur anonyme, c'est le code lui-même. Le récepteur n'a qu'une illusion de réponse (cette illusion est représentée par la flèche pointillée dans le schéma). Nous prenons cette idée de truquage par avance pour l'équivalence de la notion du préconstruit abordée ci-dessus.

Pour Cotteret (1976), qui souhaite expliquer le mécanisme du discours politique, il y a la mise entre parenthèse de l'émetteur et du récepteur: le principe de ce discours c'est que l'acteur de la scène politique est l'émetteur de la communication politique. Ce qui importe, c'est la fabrication du message, sa forme qui obéit à des lois de communication. Longueur ou brièveté, lenteur ou rapidité, ensemble de schèmes plus ou moins riches, introduction de mots nouveaux en petit ou en grand nombre, effet de redondance et images symboliques donnent de l'efficacité au message.

J. Guihaumou, quand à lui, s'occupe de mettre en relation le contenu linguistique d'un message avec les forces émettrices (classe dominante et classe dirigeante) d'une société donnée.

Il conviendrait pour le discours politique qu'une sociologie historique structure une analyse linguistique pour lui donner sa portée. Nous voyons que l'analyse du discours politique possède le privilège de se situer au point du contact entre la réflexion linguistique et les autres sciences humaines.

2.2 Rhétoriques des discours politiques

La rhétorique n'a jamais été un système, mais une expérience réfléchie de la parole. Par définition elle a une histoire, [...] elle a des mémoires. Ses normes, quand elle en propose, s'appuient sur des exemples éprouvés qui laissent une marge généreuse à l'interprétation et à l'invention. C'est pourquoi elle a été si efficace dans la pédagogie de la parole, et elle devient si mystérieuse dans les chefs-d'œuvre où elle s'accomplit en cessant de se montrer (Fumaroli, 1999).

Ainsi la rhétorique occupe toujours une place importante dans la culture contemporaine, et s'il est un domaine où elle ne perd jamais ses droits, c'est bien celui du discours politique. Le mot «rhétorique» est mis au pluriel car «les rhétoriques» sont multiples à l'intérieur de ce vaste ensemble que constitue «la rhétorique»:

«On trouve des rhétoriques utilitaires [...], des rhétoriques théoriques et générales, des rhétoriques jésuites et des rhétoriques jansénistes [...], des rhétoriques laïques et des rhétoriques religieuses, etc. Presque toutes, cependant, possèdent des traits communs: elles sont volontiers normatives [...], orales (la chaire, le barreau, la tribune politique, le salon sont ses champs d'action privilégiés et l'écriture y est rarement considérée dans sa spécificité); décoratives [...]; classificatrices [...]; pédagogiques [...]; pragmatiques [...]; atomistiques [...]; fixistes.

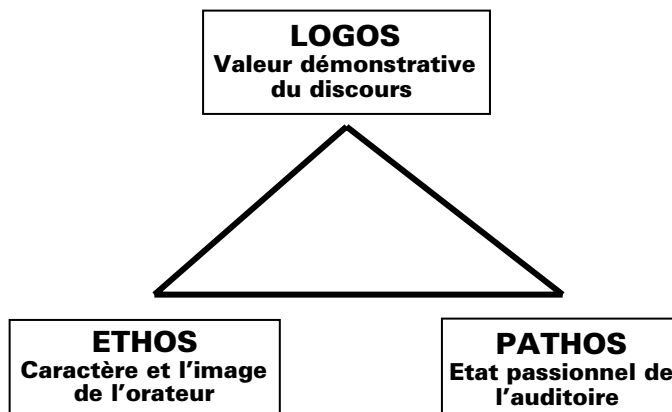
Ensemble de règles, de modèles ressassés de manuel en manuel, de recettes [...], la rhétorique se limite parfois à établir des listes de lieux communs (Hamon, 1991: 17-18).

Notons qu'au moment où il est question des rhétoriques, P. Hamon parle de «ses» champs d'action, et confirme un peu plus loin l'ambiguïté en écrivant «la rhétorique». Il est vrai que dès que l'on veut parler de la rhétorique, la polysémie du terme et son évolution historique font immédiatement surgir dans l'esprit un champ de rhétoriques multiples et diversifiées, et inversement la mise en évidence de nombreuses «rhétoriques spécifiques» ramène presque toujours à «la rhétorique». J.-M. Adam traite par exemple d'une «rhétorique de l'appel», lorsqu'il analyse «les contrastes linguistiques majeurs» des appels de De Gaulle et Pétain en Juin 1940:

Il est intéressant de repartir de la définition de l'argumentation que propose Chaïm Perelman dans «L'Empire rhétorique». Pour ce dernier, comme pour Aristote, l'ethos oratoire est, avec le logos et le pathos, une des trois composantes de la persuasion. La stratégie discursive des deux orateurs diverge en raison des dominantes de l'argumentation, c'est-à-dire du poids, à côté du logos, des deux autres pôles du dispositif. Le discours délibératif et le logos l'emportent sur l'épidictique (blâme des choix de Pétain) et sur le pathos dans le texte de de Gaulle. En revanche, l'épidictique, le pathos et l'ethos dominant entièrement celui de Pétain (Adam, 1999: 154-155).

Mais les discours politiques ne sont pas toujours aussi sémantiquement nets que ceux de De Gaulle et Pétain. La rhétorique d'un texte politique devrait contribuer à rendre celui-ci clair et explicite puisqu'il a essentiellement pour visée le destin de la cité, de la nation, voire de l'humanité, or il arrive pourtant qu'il fascine alors même qu'il ne brille ni par sa cohérence, ni par sa clarté.

A ce propos, nous nous proposons de reprendre le schéma, illustré par J.-M. Adam présentant la structure complexe de l'*inventio* rhétorique considérée par Aristote:



Ce triangle souligne à quel point les trois pôles sont soumis, selon les discours ou les moments d'un même discours à un jeu de dominante. Dans le cas du discours politique où les pôles de l'ethos et du pathos l'emportent sur le pôle du logos, le message politique en lui-même n'apporte pas trop de significations et on n'est pas loin de la manipulation. Le pôle logos contient des procédés rhétoriques visant à susciter les passions de l'auditoire. Le pôle de l'ethos est, selon Aristote, particulièrement important car la conviction vient de la confiance que l'auditoire est amené à accorder à l'orateur en fonction de son aperçu des qualités personnelles qui se dégagent de son discours.

A l'ancienne rhétorique inventée par les Grecs au V^e siècle avant notre ère en Sicile, théorisée successivement par Platon, Aristote, Cicéron, Augustin, Thomas d'Aquin, etc. s'oppose la rhétorique contemporaine, dite nouvelle rhétorique, qui se subdivise elle-même en deux néo-rhétoriques: celle qui dans le sillage de Roland Barthes s'est donné pour seul objet «les figures de rhétorique» que l'on trouve dans les énoncés et discours, et celle qui, dans le sillage de J.-B. Grize se définit comme une rhétorique argumentative et logico-philosophique. Ce lien entre la rhétorique et la philosophie était naguère souhaité par Cicéron qui croyait que la rhétorique devait s'inspirer de la philosophie.

Au delà des variations d'interprétation et des écoles de pensée, nul ne nie l'importance du rôle joué par la rhétorique dans le discours politique qui, plus que tout autre discours au XXI^e siècle, reste souvent fidèle encore à la structure en quatre parties: l'exorde, la narration, la confirmation et la péroraison. Malgré toutes les attaques subies, la rhétorique classique résiste dans certains domaines, mais elle ne semble jamais avoir été abandonnée par le discours politique d'où se dégage très souvent une dimension passionnelle qu'a analysée A. Hénault (1994) dans «Le pouvoir comme passion».

Le discours politique, dans le cas le plus simple, a pour fin d'obtenir l'adhésion de citoyens qui auront à s'exprimer dans les urnes. L'analyse de la rhétorique de tels discours politiques permettra par exemple de noter les «*places rhétoriques*» (Gardes-Tamine et Pellizza, 1998: 56) occupées par certains mots que l'orateur met en valeur par un jeu subtil de l'organisation syntaxique, mais il ne suffit pas de travailler sur l'énoncé, il est nécessaire de prendre en compte les conditions de son énonciation comme le font les spécialistes de la pragmatique, de considérer la dimension psycholinguistique, et même, comme le souhaitait Bourdieu, la dimension sociolinguistique (Bourdieu, 1982). Art de la persuasion, la rhétorique s'organise à partir de ce que J. F. P. Bonnot, phonéticien, décrit comme étant l'environnement socio-linguistique du locuteur - auditeur:

tout locuteur - auditeur fait partie d'une communauté linguistique hiérarchisée, comportant des utilisateurs dont la compétence se définit par confrontation à celle des autres membres, le point focal étant une norme (un standard, un sous standard, un usage plus ou moins archaïque etc.). De ce fait chacun possède des modèles, qui peuvent bien entendu être mis en oeuvre au moyen d'une grande variété de stratégies, afin de tenir compte des conditions d'exécution plus ou moins difficiles ou spécifiques (Bonnot, 2001).

Un autre aspect de la rhétorique du discours politique a été analysé par A. Bourmeyster. S'intéressant à «*la langue de bois*», il constate qu'une des difficultés essentielles pour aborder ce phénomène tient à la confusion entretenue par l'énonciateur entre énoncé et énonciation (Bourmeyster, 1982: 91-104). Nous pensons que cette confusion, qui est le résultat d'une manipulation rhétorique, se retrouve à des degrés divers dans bon nombre de discours politiques démagogiques, et qu'elle atteint son maximum dans «*la langue de bois*» où le brouillage des énoncés crée une polyphonie tendant à rendre le propos insignifiant, le signifié se diluant dans les lieux communs et les stéréotypes, alors que le signifiant tendant, contre la nature du signe saussurien, à se décrocher du signifié, n'est plus qu'un événement sonore, ou graphique...Pourtant, cet aspect des discours politiques n'est pas pris en compte dans les méthodes de français langue étrangère même quand ils existent sous forme sonore ou audiovisuelle car il s'agit plutôt de documents montés dans un but pédagogique et non vraiment authentiques. («10 mai 1981: François Mitterrand Président de la République», Le Nouvel Espaces 3, cassette vidéo, Dossier 2 et «1995: Jacques Chirac, Président de la République»)

3. «*La langue de bois*» dans les discours politiques

Lorsqu'on parle de stéréotypie en linguistique, on a parfois tendance à privilégier le niveau lexical ou phrastique (les locutions, les expressions figées, les proverbes etc.) Cependant, un certain nombre de phénomènes de stéréotypie linguistique concernent plus largement la syntaxe du discours. On peut en prendre pour exemple ce que l'on a parfois appelé la *langue de bois*.

3.1. *Tendances de définition*

Dans son usage courant, répertorié dans les dictionnaires usuels à partir des années 1980, cette expression métaphorique désigne un langage stéréotypé, propre à la propagande politique, une manière rigide de s'exprimer qui use de clichés, de formules⁴ et de slogans et reflète une position dogmatique, sans rapport avec la réalité vécue.

Dès les années 1950, ce terme apparaît en russe, en polonais, en italien et dès les années 1930, en allemand et en français où le qualifiant «de bois» dénote la rigidité, l'insensibilité, l'incompréhension dans divers emplois techniques mais aussi métaphoriques (*gueule de bois*, *tête de bois*, *n'être pas de bois*, etc.). L'expression s'est généralisée dans le discours politique et selon l'étude de C. Pineira et M. Tournier (1989), il semble que l'expression soit apparue massivement dans la presse française au début des années 1980 et qu'elle soit arrivée en France au cours des années 1970. Le Petit Larousse de 1982 la définit ainsi comme une

phraséologie stéréotypée utilisée par certains partis communistes et par les médias des divers Etats où ils sont au pouvoir.

Cette expression a été ainsi utilisée d'abord pour caractériser un certain type de discours politiques, en particulier le discours soviétique dans les années 60-70 mais prend vite une extension plus large pour désigner

toute manière rigide de s'exprimer qui use de stéréotypes et de formules figées (*Grand Dictionnaire encyclopédique Larousse* de 1984)

Une autre acception de l'expression renvoie à la notion d'incompréhension. La langue de bois est présentée comme une contre langue, coupée du langage courant, et qui interdit la communication en établissant «un dialogue de sourd», pour reprendre l'expression de R. Amossy et A. Herschberg Pierrrot (1997: 114). L'association est aussi faite avec une rhétorique politique artificielle, faite d'argumentaires immobiles. Un troisième usage qualifié de la langue de bois consiste en l'utilisation des expressions stéréotypées «propres à certains milieux, slogans et mots d'ordre qu'on répète, clichés télévisuels (Pineira et Tournier 1989: 14).

Nous avons également vu que les phénomènes caractérisant la langue de bois ne relèvent pas foncièrement d'une dégradation tératologique des langues mais aussi de phénomènes qui permettent à tout locuteur de prendre la parole et de la garder; en s'appropriant des formules rituelles, le locuteur se fait reconnaître comme appartenant à un groupe, parlant au nom de celui-ci. L'expression *langue de bois* a ensuite été utilisée pour caractériser d'autres types de discours, également perçus comme figés et répétitifs, comme la langue des «Enarques» ou des hauts fonctionnaires rédigeant des notes administratives.

Le dictionnaire Petit Robert définit la *langue de bois* comme:

langage figé de la propagande politique; par extension, façon de s'exprimer qui abonde en formules figées et en stéréotypes non compromettants (opposé à franc-parler).

Ainsi, la *langue de bois* désigne

le discours de POUVOIR et sa rigidité rhétorique, toute absence de nuance et de compromis que gèlent des formules toutes faites (Pineira et Tournier, 1989: 15).

La *langue de bois* est ainsi propre à créer sa propre réalité, une «surréalité», le terme employé par de nombreux commentateurs pour définir ce que le langage de l'idéologie totalitaire aurait en commun avec l'utopie futuriste d'une langue universelle qui hante l'humanité depuis l'écroulement de Babel. Dans *La Machine et les rouages*, M. Heller (1985: 274) écrit: «Le mot masque la réalité, il crée une illusion, une surréalité; il garde, certes, un lien avec le réel, mais en le codant».

3.2. Différents aspects de «la langue de bois»

En définitif, outil idéologique et polémique, la langue de bois apparaît comme un objet flou. Elle est perçue comme un langage stéréotypé, répétitif, réfractaire à toute révolution. Elle est dénoncée enfin comme un langage péremptoire fait de contre-vérité, à fonction de propagande. Les éléments de stéréotypie discursive peuvent ainsi changer de fonction quand ils consolident un discours de propagande qui répète inlassablement au public ce que celui-ci est censé savoir par cœur pour l'avoir déjà maintes fois entendu.

Certains sociolinguistes (Gardin, 1988) ont montré que l'adoption d'un jargon ou d'une langue de bois n'était pas seulement l'étude d'une dégradation, d'une entropie du langage vivant, mais qu'il était également un moyen pour un locuteur, même non légitime, d'être identifié comme appartenant à une communauté linguistique donnée (et donc d'avoir le droit, au sens concret comme figuré, de «prendre la parole»). La stéréotypie est donc reliée à la question de *l'identité*.

Un autre aspect important de la langue de bois est le pôle de l'éthos rhétorique qui a été repris et élaboré dans les travaux en analyse du discours de D. Maingueneau. Dans ce sens, le porte-parole doit légitimer son dire: dans son discours, il s'octroie une position institutionnelle, soit celle du «président de la République» pour J. Chirac dans son premier discours du nouveau président, soit celle du «chef de l'armée», de «l'honneur militaire» (même s'il est négatif pour lui: le vainqueur de Verdun se retrouve dans la position du vaincu) pour le général de Gaulle dans son «Appel du 18 juin 1940»; ou celle du représentant de la France dans le discours du général prononcé à Paris le 4 septembre 1958, deux semaines avant le référendum sur la nouvelle Constitution. Mais il ne se manifeste pas seulement comme un rôle et un statut, il se laisse aussi appréhender comme *une voix* et *un corps*. L'éthos se traduit ainsi dans le ton, qui se rapporte aussi bien à l'écrit qu'au parler, et qui s'appuie sur

«une double figure de l'énonciateur, celle d'un caractère et d'une corporalité» (Maingueneau, 1984: 100).

L'éthos ainsi défini se développe en relation avec la notion de scène d'énonciation. Comme pour chaque genre de discours, le discours politique comporte une distribution préétablie des rôles qui détermine en partie l'image de soi du locuteur. Cette image discursive de soi est donc ancrée dans des stéréotypes et elle est nommée par le Dictionnaire d'Analyse du Discours:

un arsenal de représentations collectives qui détermine en partie la présentation de soi et son efficacité dans une culture donnée. (DAD, 2002: 239)

L'éthos discursif est en relation étroite avec l'image préalable que l'auditoire peut avoir de l'orateur, ou du moins avec l'idée que celui-ci se fait de la façon dont ses allocutaires le perçoivent. Cette représentation de la personne de l'homme politique antérieure à sa prise de parole, parfois dite *éthos préalable* ou *prédiscursif* (pour reprendre le terme utilisé dans le DAD), est souvent au fondement de l'image qu'il construit dans son discours: il cherche toujours à la consolider, à la rectifier.

La notion de l'éthos recoupe celles développées dans la linguistique de l'énonciation d'E. Benveniste et prolongée dans les travaux de C. Kerbrat-Orecchioni (1980:20) sur la *subjectivité* du langage et celle de *«présentation de soi»* d'E. Goffman (1973).

S'agissant des discours politiques, le champ d'investigation est vaste et varié: discours officiels, sermons, professions de foi, manifestes, pamphlets, chansons et poésies «engagées», hymnes nationaux, théâtre, allégories, panégyriques, affiches, tracts, slogans, éloges, plaidoyers, apologies, caricatures, etc. consti-

tuent des genres sous-tendus par de multiples procédés rhétoriques, les uns transversaux, les autres spécifiques. Pour notre part, nous allons constituer notre corpus principalement sur les discours de propagande ou à contenu idéologique fort qui paraissent plus fréquents dans les méthodes de français langue étrangère.

Dans le discours politique, nous nous intéresserons à la «figure» du porte-parole car il existe un stéréotype du porte-parole largement utilisé dans la presse et par les porte-parole politiques eux-mêmes. A cet acteur essentiel pour la production des discours politiques est, en effet, généralement associé un ensemble de caractéristiques morales et éthiques à partir desquelles est construit le stéréotype.

3.3. *Le stéréotype du porte-parole dans le discours politique*

3.3.1 Fonction du porte-parole: rôle discursif

Ici, quand nous parlerons de porte-parole politique, nous ne nous intéresserons pas aux véritables porte-parole officiels mais renverrons, de manière plus générale, à l'idée simple selon laquelle un homme politique parle le plus souvent «*au nom de...*» (son pays, son parti, le gouvernement, la tendance à laquelle il appartient). Prenons quelques exemples dans notre corpus:

Jacques Chirac, dans son premier discours de nouveau Président de la République (Le Nouvel Espaces 3, dossier 12, p. 152):

«*Au nom de la République*»

Le général de Gaulle, dans son discours prononcé à Paris le 4 septembre 1958, deux semaines avant le référendum sur la Nouvelle Constitution: «*V^e République*» (Le Nouvel Espaces 3, dossier 12, p. 148):

«*De tout mon cœur, au nom de la France, je vous demande de répondre "oui".*»

Nous cherchons ainsi à connaître la fonction de porte-parole politique dans les discours politiques.

Parler de porte-parole, c'est s'intéresser à la question de la représentation (politique ou non) dans ce qu'elle a de linguistique, c'est décrire le rôle de représentant en tant que rôle discursif. Tenter de voir s'il existe une «image» stéréotypée associée au rôle de porte-parole politique consistera bien en l'étude d'une activité de discours, d'un rôle qu'un individu aura choisi d'assumer et qui lui assignera une place spécifique dans un dispositif énonciatif.

En quoi consiste alors la fonction de porte-parole si on la considère comme un rôle discursif?

En nous situant dans le cadre d'une sémiotique de l'énonciation, nous pouvons dire que le porte-parole entre dans la catégorie des énonciateurs délégués,

étant dès lors censés reproduire, transmettre, traduire voire expliciter le discours d'une instance transcendante (Urbain 1991: 54).

Le rôle d'un porte-parole semble alors consister avant tout à produire un discours qui puisse être entériné ou au moins admis par l'instance au nom de laquelle ce porte-parole parle. Nous considérons cette place énonciative particulière comme un rôle, au sens que Goffman donne à ce terme, c'est-à-dire comme

un modèle d'action préétabli que l'on développe durant une représentation et que l'on peut présenter ou utiliser en d'autres occasions (Goffman 1973: 23).

Il nous semble important d'insister sur ce point puisque, en effet, nous ne nous préoccupons pas, a priori, de savoir si, concrètement, un homme politique qui parle en tant que porte-parole a ou n'a pas été désigné comme tel par ceux au nom de qui il parle. Ce qui nous intéresse est donc le rôle de porte-parole en tant que «position» (au sens que Goffman (1981) donne à ce terme) choisie par un individu à un moment particulier et dans le cadre d'une stratégie discursive.

Enfin, ce travail consiste en l'étude de ce rôle discursif en tant que stéréotype, c'est-à-dire

relevant du préconçu et du préconstruit, enraciné dans le collectif (le groupe, la société, la culture) (Amossy, 1991: 30).

Il s'agit donc de voir en quoi un homme politique qui décide de parler en tant que porte-parole assume un rôle dont l'image est fortement préétablie. Si cette image est positive, celui qui, lors d'une interaction, sera perçu comme porte-parole pourra alors en bénéficier. C'est parce que nous nous intéressons avant tout à ce dernier aspect que nous nous limiterons à la description du stéréotype positif associé au rôle de porte-parole. Nous n'ignorons pas pour autant qu'au rôle de porte-parole peut être associé un stéréotype tout à fait négatif.

3.3.2 Stéréotype du porte-parole

La définition de *porte-parole* doit se structurer autour de deux pôles:

- L'idée d'intermédiaire et d'interprète.
- L'idée de représentant et de délégué.

Ces deux pôles peuvent sembler quelque peu opposés; ils nous mettent sur la piste d'une ambiguïté, voire d'un paradoxe, qui serait propre au rôle de porte-parole: un porte-parole n'est qu'un intermédiaire qui sert à mettre en relation deux parties mais est aussi un représentant qui peut éventuellement agir au nom d'une de ces parties. C'est à partir de cette ambiguïté que peut se définir la place énonciative de porte-parole et le stéréotype qui lui est associé.

Le porte-parole comme intermédiaire

Dire d'un porte-parole qu'il joue le rôle d'intermédiaire, c'est dire qu'il n'est pas là en son nom propre, et qu'il doit donc s'effacer au profit de celui ou de

ceux qu'il représente. Ceci renvoie à une contrainte de cette fonction mais aussi, et c'est ce qui nous intéressera, à un thème très présent dans la symbolique et dans la communication politique: la transparence des énonciateurs. Cette transparence renvoie, pour le cas qui nous intéresse, à l'idée selon laquelle quand un porte-parole parle, ce n'est pas vraiment lui qui parle mais une entité qu'il représente, dont il n'est que la voix et au profit de laquelle il s'efface.

Cette caractéristique joue un rôle important dans la constitution de l'image des porte-parole.

Nous considérons ce rôle d'intermédiaire comme l'une des composantes du rôle discursif de porte-parole et les qualités qui lui sont prêtées comme des caractéristiques d'une partie du stéréotype associé à ce rôle.

La discrétion, la fidélité, la modestie sont les trois caractéristiques essentielles à partir desquelles est construite une image positive du porte-parole / intermédiaire. Elles concernent plutôt les véritables porte-parole officiels tandis que la troisième, la modestie, composante importante du stéréotype du porte-parole, permet de construire une image valorisante de l'individu qui assumera le rôle de porte-parole, image qui se fonde souvent sur l'opposition entre «porte-parole» et «leader».

Le porte-parole comme représentant

Comme on l'a vu, *porte-parole* renvoie aussi à *représentant*, la fonction de représentation est une composante du rôle de porte-parole. De même, nous posons l'hypothèse que les images associées à la fonction de représentant seront des éléments du stéréotype du porte-parole. Mais *représentant* a lui-même plusieurs sens:

- personne qui a reçu pouvoir d'agir au nom de quelqu'un (on trouve là la notion d'autorité, que l'on verra brièvement plus loin);
- personne que l'on considère comme modèle.

Nous nous intéresserons à la deuxième partie de cette définition qui renvoie à ce qu'on appelle habituellement la représentativité, une certaine similitude entre représentant et représenté.

Cette idée de similitude, de ressemblance entre représentant et représenté est essentielle dans le processus de construction d'une image stéréotypée des porte-parole; elle peut être décrite en deux temps:

- Le porte-parole ressemble à ceux qu'il représente;
- Le porte-parole est, cas plus rare, le modèle, l'archétype de ceux qu'il représente.

Le porte-parole reflet

Ici, le mandat du représentant est exprimé comme se fondant, de manière idéale, sur un rapport de ressemblance.

Nous nous trouvons clairement là dans un cas de rhétorique de l'identification. Il nous semble d'ailleurs étonnant de voir que cette composante du stéréotype, ce principe de ressemblance, est une des seules, voire la seule, caractéristiques que l'on trouve citées dans les ouvrages de marketing et de communication politique. Nous pouvons lire dans un ouvrage consacré à *La Communication politique*:

L'homme politique s'efforce de se rapprocher des électeurs en leur ressemblant, en partageant leurs préoccupations. Il est-leur représentant, et doit être aussi leur miroir (Huet et Langenieux-Villard, 1982: 36).

Le porte-parole modèle

L'idée de modèle est aussi présente dans la définition de *représentant*, mais peut sembler a priori renvoyer à un autre sens que celui qui nous intéresse. Mais il faut souligner que l'idée selon laquelle un porte-parole est quelquefois un modèle, un archétype de ceux qu'il représente est, elle aussi, constitutive du stéréotype.

3.3.3 Paradoxe du porte-parole

Les caractéristiques essentielles du stéréotype positif auquel nous nous intéressons, les "qualités" que nous venons de mentionner, pourront être à la base des discours argumentés sur les porte-parole. Par exemple, on peut supposer que dire d'un porte-parole qu'il n'est pas discret peut être utilisé comme argument visant à le disqualifier.

Nous sommes là assez proches des notions de modèle et d'anti-modèle telles qu'on peut les trouver chez C. Perelman (1970) Nous nous trouvons là, en tout cas, à une articulation intéressante entre la notion de stéréotype et la théorie de l'argumentation.

Comme nous l'avons déjà dit, le problème n'est pas de savoir si les "qualités" que le stéréotype associe au rôle de porte-parole sont des qualités réelles ou imaginaires. Il semble par contre plus intéressant de constater qu'un porte-parole peut se voir attribuer ces qualités à partir du moment même où il est reconnu comme porte-parole. Parler en tant que porte-parole, et se présenter comme tel peut donc être une opération de construction d'image de soi auprès du public.

Nous sommes donc en présence de ce qu'on appelle classiquement la constitution d'un *ethos*, forcément stéréotypé, d'un ensemble de mœurs oratoires.

Pour être complet, il nous faut aussi dire que la fonction de représentant, de porte-parole renvoie aussi classiquement à une autre notion: celle d'autorité. Elle constitue par exemple l'ossature du concept de délégation chez P. Bourdieu (1982, 1987) qui lie de manière explicite le statut de porte-parole et l'autorité de celui qui assumera ce statut. En outre, on voit bien qu'un discours qui sera reconnu comme énoncé par un porte-parole et, à ce titre, engageant une entité représentée par ce porte-parole, aura plus de «poids», par exemple dans le cadre d'une

interaction argumentative. En résumant, on pourrait dire des porte-parole qu'ils ont à la fois de la modestie dans leur *ethos* et de l'autorité dans leurs discours, qu'il y a un rapport presque paradoxal entre le stéréotype associé à leur rôle et la façon dont leurs discours sont perçus.

Remarquons pour finir que l'on retrouve ce même type de paradoxe quand on s'intéresse aux discours de porte-parole et non plus aux discours *sur* les porte-parole.

3.4 Stéréotype et stratégie d'énonciation

On peut donc dire que lors de la phase de constitution de l'*ethos*, le porte-parole a «à sa disposition» un stéréotype composé des différentes «qualités» du porte-parole idéal et qu'il peut donc en bénéficier. Il peut être alors intéressant de voir si à *cette* image stéréotypée correspond un rôle discursif stéréotypé impliquant que l'énonciation des porte-parole soit en partie stéréotypée, figée.

3.4.1 L'utilisation du pronom «nous» et «je»

Il est clair que ce n'est pas réellement le cas; il est donc vain d'essayer de déterminer un type de discours qui serait spécifique aux porte-parole. Par contre, un type d'énonciation nous semble pouvoir servir, non pas de critère exclusif, mais, plus modestement, de "label" des discours de porte-parole: l'utilisation du pronom *nous*. Nous pourrions dire en schématisant que *nous* est le pronom des discours de porte-parole (mais pas seulement des discours de porte-parole).

Si nous insistons sur l'importance du pronom *nous* dans le discours des porte-parole politiques, c'est parce qu'il nous ramène d'une certaine manière au même stéréotype positif, associé ici à l'utilisation de ce pronom. Ainsi, le général de Gaulle l'a utilisé dans son appel du 18 juin 1940 (Libre Echange 3, p. 167) (voir Corpus n° 23):

Certes *nous* avons été, *nous* sommes submergés par la force mécanique terrestre et aérienne de l'ennemi [...]
[...] les mêmes moyens qui *nous* ont vaincus peuvent faire venir un jour la victoire.

Ici, la situation du général est exprimé comme se fondant, de manière idéale, sur un rapport de ressemblance. Le général met en jeu ce rapport de ressemblance entre sa situation et celle du peuple qu'il représente. Le message est clair: de Gaulle est apte à représenter son peuple, bien qu'il soit à ce moment là à Londres.

L'usage du pronom *nous* semble donc avoir des effets positifs pour un homme politique. Pourquoi y a-t-il donc une connotation positive attribuée à l'utilisation de ce pronom? On peut tenter de répondre à cette question en allant chercher les descriptions classiques des usages rhétoriques du pronom *nous*. Ainsi, dans le Grevisse, le «*nous* d'auteur» est décrit de la façon suivante:

NOUS mis pour JE est un pluriel dit de majesté ou de modestie

Notons la nouvelle apparition des notions de modestie et de majesté (que l'on pourra assimiler à la question de l'autorité). Il est alors assez clair que l'on retrouve au niveau des modes (ou des stratégies) d'énonciation une définition apparemment paradoxale de modestie et d'autorité. Il nous faut quand même dire que ce «*nous* d'auteur» est évidemment différent de celui qu'utilisent les porte-parole (qui est un *nous* inclusif ou exclusif, mais qu'on ne peut assimiler à un simple usage rhétorique). Toutefois, nous pouvons supposer que ce principe étrange d'attribution de qualité à un pronom pourra subsister même quand le pronom est utilisé avec un emploi différent.

Pour définir le *nous* de modestie, Dumarsais (1977: 106) dit:

Les louanges qu'on se donne blessent toujours l'amour propre de ceux à qui l'on parle. Il y a plus de modestie à s'énoncer d'une manière qui fasse retomber sur d'autres une partie du bien qu'on veut dire de soi.

Nous retrouvons donc là cette idée de modestie, ce qui nous permet de voir que le stéréotype positif du porte-parole dépend aussi des stratégies d'énonciation choisies par le porte-parole.

L'évaluation de la modestie d'un énonciateur pourra donc dépendre du pronom qu'il aura utilisé. Le fait qu'un énonciateur choisisse d'utiliser *nous* ou *je* dépend évidemment des contraintes liées au contenu de son discours, mais devra donc aussi être mis en rapport avec un jeu de rôles et de places discursives auxquelles seront associés des stéréotypes et des images.

L'idée d'autorité s'articule avec le stéréotype du porte-parole, comprenant l'idée de modestie. De la même façon, Grevisse parle de *nous* de modestie et de majesté. Il semble donc que ces deux pôles (modestie et majesté) soient présents en même temps dans l'usage rhétorique de *nous* tout en ayant une autonomie apparente qui fonde cette interprétation du pronom *nous* en termes de qualités et de défauts. Comme le résume E. Benveniste (1966: 235):

D'une part, le je s'amplifie par nous en une personne plus massive, plus solennelle et moins définie; c'est le nous de majesté. D'autre part, l'emploi de nous estompe l'affirmation trop tranchée de je dans une expression plus large et diffuse.

Une fois de plus, il y a une similitude entre l'effet provoqué par l'utilisation d'un *nous* et le processus décrit précédemment, décrivant le passage de la modestie (composante de *l'ethos*) à l'autorité (des discours) des porte-parole.

Il est donc nécessaire de tenir compte en analyse de discours, quand on analyse l'utilisation des pronoms, du fait que ces derniers impliquent un certain nombre de connotations ayant trait à un ensemble de qualités et de défauts. Ainsi, *je* sera vu comme le pronom du narcissisme et *nous* celui de la modestie et de la majesté (il est clair que, dans d'autres cas, *je* pourra être vu comme le pronom de la sincérité et *nous* comme celui de la dissimulation). Il nous semble donc intéressant de prendre en considération ce phénomène de construction de mythes associés aux pronoms. Cette traduction du système sémiologique des pronoms en

un système de valeurs morales et de qualités peut de toutes façons nous servir de grille de lecture des discours politiques.

D'un point de vue argumentatif, loin d'être paradoxale, cette association modestie/ majesté semble être en fait ce qui fonde la force argumentative des discours de porte-parole. Le porte-parole devient, justement parce qu'il est associé à un stéréotype basé sur les idées, entre autres, de modestie, de fidélité et d'effacement, un énonciateur autorisé. Cette idée est centrale chez P. Bourdieu (1987: 93), qui présente ce paradoxe apparent en ces termes:

C'est lorsque je deviens Rien - et parce que je suis capable de devenir Rien, de m'annuler, de m'oublier, de me sacrifier, de me dévouer, que je deviens Tout.

Ou, comme le dit F. Flahault:

La modestie d'un
c'est pas moi qui le dis mais telle autorité

se compense de la valeur implicite que revêtent ces paroles mêmes en tant qu'énonciation:

c'est tout de même moi qui vous le dis!

Ce qu'on pourrait encore traduire par cette formule:

ça me dépasse, mais c'est tout de même par moi que ça passe (Flahault, 1978: 161).

3.4.2 D'autres procédés linguistiques de «la langue de bois dans les discours politiques

Dans les années 80 - 90, on a essayé de caractériser de manière plus fine au plan linguistique les procédés utilisés par la langue de bois (DAD: 336). Les traits sélectionnés concernent autant la syntaxe que le lexique:

- a) la désagentivité: l'effacement de l'agent dans des tournures verbales passives.
- b) la dépersonnalisation: la substitution de tournures impersonnelles aux tournures personnelles.
- c) la substantivité (appelée parfois «style substantif»): le remplacement des syntagmes verbaux par des syntagmes nominaux complexes et plus abstraits.
- d) l'épithétisme: la multiplication des compléments déterminatifs du nom et des adjectifs épithètes.
- e) une terminologie restreinte, synonymique, autoréférentielle.
- f) une phraséologie originale, reposant sur des figements syntaxiques stables et une sloganisation développée.
- g) une opacité référentielle importante.
- h) des rituels communicationnels identifiables.

Notes

¹ Il faut aussi signaler l'existence d'une autre tradition française, celle de J.-B. Marcellesi ou de L. Guespin, pour lesquels l'analyse du discours ne constitue qu'un sous-domaine de la sociolinguistique, auquel il convient d'appliquer les outils et les concepts de cette discipline (voir les remarques critiques de M. Pêcheux et F. Gadet, 1977, et D. Maldidier, 1990).

² Le terme de «formation discursive» a été progressivement utilisé par l'analyse de discours dans un sens très large pour désigner «*tout ensemble d'énoncés socio-historiquement circonscrit que l'on peut rapporter à une identité énonciative: le discours communiste, l'ensemble des discours tenus par une administration, les énoncés relevant d'une science donnée, le discours des patrons, des paysans, etc.*» (DAD: 271). D'où le risque de dissolution de la notion.

³ A travers le concept de «préconstruit», M. Pêcheux et P. Henry ont traité en particulier les phénomènes présuppositionnels, qui ne relèvent pas, pour eux, simplement de la structure interne linguistique, mais traduisent les évidences idéologiques qui paraissent s'inscrire «naturellement» dans la langue. (Cf. la discussion Henry - Ducrot, dans *Le mauvais outil*).

⁴ Ce terme du vocabulaire courant a été introduit en analyse du discours politique par J.-P. Faye (1972) pour désigner une expression lexicale, le plus souvent un syntagme nominal ou une collocation à caractère néologique dans les discours fascistes et nazi des années 1920-1930 (Cf. *Dictionnaire d'Analyse du Discours*, 2002: 274)

Bibliographie

Adam, J.-M., 1999. *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan Université.

Amossy, R., 1991. *Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype*. Paris: Nathan.

Bakhtine, M., 1977. *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris

Baylon, C., 1996. *Sociolinguistique. Société, Langue et Discours*. Paris: Nathan Université.

Benveniste, E., 1966. *Problèmes de linguistique générale*, t. 1. Paris: Gallimard.

Bonnot, J.F.P., 2001. Evolution des représentations phonologiques ou comment la matière vient à l'esprit. In collectif: *Percevoir: Monde et Langage. Invariance et invariabilité du sens vécu*, sous dir. de D. Keller, J. P. Durafour, J. P. F. Bonnot et R. Sock (Eds), Edit. Mardaga.

Bourdieu, P., 1982. *Ce que parler veut dire*. Paris: Fayard.

Bourdieu, P., 1987. *Choses dites*. Paris: Minuit.

Bourmeyster, A., 1982. Discours d'autorité et langue de besoin. In: *Actes du colloque d'Albi 1982: «Pouvoir et dire»* Responsable Georges Maurand, publiés avec le concours du «Centre Pluridisciplinaire de Sémiolinguistique Textuelle de l'Université de Toulouse-Le Mirail, de l'Ecole de Hautes Etudes en sciences sociales et de l'Association pour le développement de la sémiotique.

Charaudeau, P., D. Maingueneau (dir.), 2002. *Dictionnaire d'Analyse du discours*. Paris: Seuil.

Cotteret, 1976. *Giscard - Mitterrand: 54774 mots pour convaincre*. Paris: PUF.

- Dumarsais, C., 1730. (dernière édition 1977), *Traité des tropes*. Paris: Le Nouveau commerce.
- Fagen, 1996. *Politic and Communication*. Little Brow.
- Flahault, F., 1978. *La parole intermédiaire*. Paris: Seuil.
- Fumaroli, M., 1999. *Histoire de la rhétorique dans l'Europe moderne 1450 - 1950*, «préface». Paris: PUF.
- Gardes-Tamine, J. M.-A. Pellizza, 1998. *La construction du texte - De la grammaire au style*. Paris: Armand Colin.
- Hamon, P., 1991. *La description littéraire de l'Antiquité à Roland Barthes*. Edit. Macula.
- Heller, M., 1985. *La Machine et les rouages*.
- Henault, A., 1994. *Le pouvoir comme passion*. Paris: PUF.
- Huet, S., P. Langenieux-Villard, 1982. *La Communication politique*. Paris: PUF.
- Kerbrat-Orecchioni, C., 1980. *L'énonciation, De la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin.
- Lane, P., 1991. «Seuils éditoriaux». *Espaces Temps*, n° 47-48.
- Lane, P. 1992. L'écriture paratextuelle: une écriture superficielle? In: *Ecritures, écritures*, Rouen, CRDP de Rouen.
- Lundquist, L., 1983. *L'analyse textuelle. Méthode, exercices*. Paris: Cedic.
- Maingueneau, D., 1984. *Genèse du discours*. Liège: Mardaga.
- Nguyen Phi Nga, 2004. *Stéréotypie et Prototypie dans les méthode FLE (Libre 2change, Le Nouvel ESPACES, Panorama, Campus)*, Thèse de Doctorat en Sciences du Langage, Volume 1, Université de Rouen, Ecole Doctorale «Savoirs, Critique, Expertises».
- Pêcheux, M., 1975. *Les vérités de la Palice*. Maspero.
- Perelman C., en collab. avec L. Olbrechts-Tyteca, 1970. *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles (1 er éd. 1958, Paris: PUF, 2 vol.).
- Pineira, C., M. Tournier, 1989. *Mots*.
- Todorov, T., 1981. *Mikhail Bakhtine, Le principe dialogique*, suivi de *Ecrits du Cercle de Bakhtine*. Paris: Seuil.
- Urbain, J. D., 1991. «Idéologues et polylogues: pour une sémiotique de l'énonciation». *Nouveaux actes sémiotiques*.

Katarzyna Ślusarska
Université Jagellonne, Cracovie, Pologne

Le propos de cet article est de présenter l'évolution du phénomène linguistique de la langue de bois, partant de la première école des manipulateurs de la parole, à savoir les sophistes, en passant par le discours des Jacobins, portant déjà des traces grammaticales de „bois”, avant d'arriver à l'époque des totalitarismes où le langage a été ramené à un simple outil de pouvoir. Nous tenons surtout à montrer le fonctionnement linguistique du phénomène en question dans les systèmes totalitaires idéologisés. Ainsi, l'analyse du discours soviétique qui constitue une des réalisations les plus éminentes de la langue de bois, nous sert de point de départ pour l'observation des langues de bois contemporaines. Nous nous proposons de décortiquer les traits grammaticaux et stylistiques propres au discours de bois en français (visibles dans les rapports des Jacobins), une grille analytique dressée à partir d'un fragment du discours communiste (qui montre les constructions de pensée abstraites, parfois en dehors de la situation, toujours grammaticalement correctes, bien que dépourvues de sens), et quelques expressions en vogue de récentes langues de bois (surtout dans les discours professionnels comme ceux des entreprises, des psychologues, ou celui de la critique d'art contemporain).

Or, le français contemporain, serait-il reflet de l'esprit cartésien, bien rationnel et infailliblement logique, montre, lui aussi, un penchant particulier vers cet usage abusif de la langue, permettant sa déformation qui consiste à multiplier les phrases, à employer de longues tournures, à préférer les nominalisations, à avoir recours à des pléonasmes, etc. qui rendent la lecture lassante, et, à un moment donné, inintelligible.

Mots-clés: langue de bois, discours jacobin, discours totalitaire, manipulation de la parole, propagande, politiquement correct

The purpose of the following article is to present the development of the linguistic phenomenon which is newspeak; starting from the first school of word manipulators or word-splitters, that is the Sophists, through Jacobin discourse, bearing the grammatical traces of “deadwood” speech, up to the contemporary age of totalitarianism where the function of language was confined to an ordinary instrument of power.

Our aim is to explain the functioning of this phenomenon in ideological totalitarian systems. As a starting-point to the observation of the contemporary newspeak we will use the analysis of the communist discourse, which is the most significant indication of newspeak.

We will attempt to find grammatical and stylistic features attributive to “deadwood” discourse in the French language (noticeable as early as Jacobin reports), we will put forward an analysis in the form of a table with a transcribed frag-

ment of communist discourse (showing abstract thinking constructions, sometimes non-contextual and despite grammatical correctness, completely meaningless); we will quote several expressions from the contemporary newspeak used particularly in the professional context: in language of companies, psychologists or the contemporary art criticism.

We want to underline the fact that the French language, however reflecting in its nature Cartesian spirit, accordingly rational and logical, reveals a special tendency to language misuse, which eventually leads to its deformation. The multiplication of sentences, building of long incomprehensible expressions, nominalizations, the use of pleonasm, etc. makes the reading tiresome and after some time unintelligible.

Key words: Newspeak, Jacobean discourse, totalitarian discourse, word manipulation, propaganda, political correctness.

«Quand j'emploie un mot, dit Humpty Dumpty avec un certain mépris, il signifie ce que je veux qu'il signifie, ni plus ni moins.
- La question est de savoir, dit Alice, si vous pouvez faire que les mêmes mots signifient tant de choses différentes.
-La question est de savoir, dit Humpty Dumpty, qui est le maître, c'est tout»

Lewis Carroll «Alice au pays des merveilles»

Les Français interrogés aujourd'hui sur la notion de la «langue de bois», l'associent immédiatement à l'univers de la politique (de la gauche autant que celui de la droite) mais ils l'identifient aussi comme tout discours qui cherche à obscurcir le message au lieu de le préciser. En Pologne, le terme *novlangue* suscite de nos jours avant tout des connotations réservées à l'époque du communisme et équivaut à la pauvreté et à la stérilité du langage officiel. A la différence des pays de l'Europe Centrale où l'héritage communiste a laissé dans la mémoire collective des traces beaucoup plus indélébiles qu'en Occident, les Français, entre autres, s'avèrent plus susceptibles de permettre les déformations linguistiques dans d'autres domaines, tels que le langage des journalistes, celui des managers, des psychologues, des philosophes, ou bien celui présent dans la critique d'art contemporain.

En effet, du point de vue linguistique, les discours de certaines professions portent les traits hérités du discours de «bois» strictement dit, donc politique, ce qui est dû non seulement à l'emprise du discours totalitaire (les mass-médias occidentaux n'ont pas su l'éviter non plus), mais aussi bien à la prédilection à rendre tout énoncé officiel plus ou moins «politiquement correct», une tendance omniprésente dans la presse écrite et dans les communiqués oraux. Les linguistes et les puristes de la langue, inquiets pour la transparence langagière, invitent, pourtant, à préserver un vrai langage indispensable pour assurer une véritable communication.

L'objectif de nos analyses sera de montrer d'un côté l'universalité des mécanismes linguistiques qui transforment tout discours en débit dit de «bois», et de l'autre, attirer l'attention sur le fait que le phénomène de la langue de bois fait

partie de l'évolution de la langue en tant que telle. Notre réflexion portera donc sur les aspects historiques de la langue de bois, (y compris l'évolution du terme) avant de donner une explication de ses règles grammaticales et stylistiques suivies de l'analyse de quelques extraits «de bois». Tout ceci dans le but d'illustrer le fonctionnement du discours communiste aussi bien que son emprise linguistique visible dans les langues de bois contemporaines.

Apparition de l'expression «langue de bois»

Comment s'est-il constitué le terme de la langue de bois et comment il s'est enraciné dans la mentalité des Européens? Nous pouvons parler non d'une langue de bois sinon de plusieurs acceptions de ce terme (politique, sociale, commerciale, etc.), dont le discours soviétique qui constitue un point de référence pour nos réflexions, n'est qu'une des variantes. Or, derrière la langue de bois se cache une solide tradition de parler pour ne rien dire. Elle embrasse l'inépuisable répertoire des commodités de langage qui anémient mais rassurent. Enfin, plutôt qu'à *parler pour cacher sa pensée* (Stendhal, 1980), elle incite à recouvrir une absence de pensée de paroles vaines. Tout discours qui se propose de gagner un public, de l'enchanter par l'intermédiaire des moyens rhétoriques abusifs, par l'éloquence du locuteur ou du message, s'inscrit dans la problématique de la langue de bois.

L'idée de ce phénomène linguistique remonte à l'époque de la foi absolue en l'avenir de la science. Françoise Thom (1987) estime qu'en France, elle s'est constituée définitivement vers 1850. L'Europe Centrale en particulier a vu naître à cette époque-là plusieurs termes qui auguraient ainsi l'arrivée du bolchevisme et de l'empire communiste. Nous verrons donc circuler plusieurs expressions qui donnent l'idée de l'avitissement du langage influencé par l'idéologie et s'éloignant ainsi de la vraie communication comme la métaphore de «la langue de chêne» (*du-bovyi yazyk*) en Russie d'avant la Révolution employée pour railler, «le style administratif pesant de la bureaucratie tsariste» (ibid.). A l'ère bolcheviste, le «chêne» se mue en «bois» et la langue de bois (appelé plus tard par l'écrivain Zochtochenko «langue de singe»), sert désormais à se moquer des modes de parler et d'écrire, devenus figés, qui se pratiquent aux multiples niveaux de l'appareil administratif, politique et médiatique, et probablement influencés par l'allemand. En même temps, en Pologne des années 20 du XX-ème siècle, les déformations que le style léniniste infligeait à la langue, deviennent de plus en plus sensibles ce qu'on appelle la «langue ligneuse» ou la «langue herbe». Néanmoins, il a fallu attendre George Orwell, un des premiers à analyser la langue de bois totalitaire, non seulement afin de pouvoir dénoncer son infirmité linguistique, mais aussi pour se pencher sur l'emprise psychologique et sociale du phénomène en question sur l'individu. Du roman fantastique d'Orwell, 1984, provient le terme «newspeak» (langage imposé à utiliser en Océanie) auquel le polonais a emprunté le mot «nowo-mowa», c'est-à-dire *le novlangue*, qui garde en Pologne surtout une connotation communiste. Le novlangue aspirait à *satisfaire les besoins idéologiques du gouvernement en pièce et a été construit de sorte qu'il soit impossible de nommer des concepts ou de formuler des énoncés en désaccord avec la politique du parti au pouvoir. Par la suite, le novlangue est sensé remplacer toutes les autres variantes de la langue* (Bednarczuk, 1989: 2).

Quant au français, la formule de langue de bois apparaît dans les années soixante-dix du XX^{ème} siècle, d'abord de manière sporadique dans les hebdomadaires, chaque fois en italique ou entre guillemets pour marquer qu'elle n'est pas encore incorporée à l'idiome; elle porte à l'époque une claire connotation politique puisque venue de l'Europe de l'Est. De nos jours, on emploie le terme de la «langue de bois» n'importe comment, pour stigmatiser tel ou tel discours politique que les médias ne cessent de débiter, jusqu'à des langues de bois des élèves, des psychologues ou des critiques d'art contemporain dont les textes sont souvent loin d'être concis et intelligibles.

De l'antiquité au siècle des Lumières: art d'un beau discours

Nous allons regarder maintenant l'évolution des techniques de manipulation de la parole à travers l'histoire de la rhétorique jusqu'à son apogée qui s'est réalisée avec le discours totalitaire.

L'histoire de la manipulation de la parole, dont la langue de bois constitue l'une des réalisations éminentes, remonte à l'antiquité où les orateurs sophistes et maîtres de rhétoriques cherchaient à doter leurs discours persuasifs d'éléments linguistiques qui pouvaient embellir les arguments afin de gagner le public le plus large possible. Ce n'était possible qu'à travers les raisonnements logiques particulièrement rusés et le choix de figures de style et de tournures ciselées. En utilisant la catégorisation moderne proposée par Philippe Breton, on pourrait dire que les premières méthodes s'adressaient à la raison et au savoir du monde d'un public visé (*manipulation cognitive*)(Breton, 2000), alors que les autres prétendaient toucher son niveau esthétique (*manipulation des affects*).

L'art de la discussion, ou l'éristique, qui s'est développé dans la Grèce antique, consistait à suivre un schéma précis du raisonnement: *la découverte des raisons, pour et contre; l'interrogatoire réglé pour dominer l'adversaire; les sophismes: on prouvera que le noir peut être blanc, puisque l'Ethiopien est noir en ayant les dents blanches; les lieux (arguments types qui peuvent servir à tel moment à n'importe quel discours)*(Reboul, 1974: 14). L'école sophiste, représentée par Protagoras et Gorgias, enseignait l'art du raisonnement faux (critiqué plus tard par Isocrate et, surtout, par Socrate) dont l'intention était d'induire en erreur grâce aux méthodes qui n'avaient pour but de prouver le vrai; au contraire, plus le résultat de l'échange éristique était faux ou absurde, plus le sophiste gagnait les faveurs de l'auditoire (Schopenhauer, 2001).

Le mariage de la parole et de la politique ne s'opère véritablement qu'à l'époque de la Grèce et, ensuite, de la Rome antiques. Le discours devient *outil politique par excellence; la clé de toute autorité dans l'Etat, le moyen de commandement et de domination sur autrui* (Vernant, 2000:121). Dans ce sens, le discours trouve son application en tant qu'outil manipulateur au service des enjeux politiques, ce qu'a révoqué au XVIII^{ème} siècle Stendhal, en inscrivant en tête d'un des chapitres du *Rouge et le noir*, la sentence d'un jésuite contemporain, le Père Malagrida: *La parole a été donnée à l'homme pour cacher sa pensée* (Stendhal, 1980: 104), ce qui, dans un sens plus large, peut caractériser aussi la langue de bois. Or, l'homme, dès qu'il ne se sent plus libre de s'exprimer, au sens plein du terme, cesse d'utiliser la langue comme un miroir; il la manie comme un leurre et

en joue comme d'un masque. Ryszard Kapusciński¹ a écrit dans *Lapidarium III* que la parole n'a plus de valeur. On est ici à deux pas de toute violation du langage qui abuse de ses structures et détruit sa transparence.

Parole à l'aube de la Révolution Française

Au XVIII-ème siècle, la langue de bois, en tant que phénomène linguistique et sociologique, reste toujours non verbalisée, mais les ruses dont elle va se servir plus tard s'enracinent déjà dans la mentalité des Français, surtout à partir de la Grande Révolution. C'est de cette époque que datent les textes officiels rédigés dans le but de manipuler l'opinion publique, sous forme de rapports des émissaires jacobins qui se rendaient dans les provinces pour faire état de leur situation. Le climat philosophique des temps des Lumières favorisait la hardiesse de la raison; il autorisait en même temps la terreur des Jacobins qui tenaient à purifier la scène politique de tout ennemi. Ces tendances mènent également à une reconstruction radicale de la langue; or, *la langue devait refléter le raisonnement et les projets, et non pas une réalité en place, puisque cette dernière aspirait à évoluer en un paradis parfait, conformément aux augures des livres des sages et au programme inscrit dans nos têtes* (Prokop, 2002: 63). Ainsi la langue de bois des Jacobins a été inaugurée, en anticipant le langage du III-ème Reich et sa version modifiée, donc le *newspeak* de l'ère stalinienne. Déjà à l'aube du XIX-ème siècle, elle présente les mêmes traits que perfectionnera un siècle plus tard la langue de bois soviétique, à savoir le dualisme manichéen qui organise le discours: le bien contre le mal, la clarté contre l'obscurité; elle n'est qu'une pure valorisation, dépourvue de concret et qu'elle ne ramène qu'au fait d'imposer un jugement univoque, figé, stéréotypé, respectant toutefois des principes fermes de l'idéologie. Dans le rapport de Mallarmé, représentant en mission envoyé en province, qu'il a rédigé à la demande du Comité de salut public en 1794, on trouvera des indices verbaux qui trahissent un maniement habile de la parole et son détournement intentionné:

«L'instant, citoyens collègues, où vous mettiez, avec la terreur, la justice et la probité à l'ordre du jour devait être pour toute la République celui d'une épuration universelle.

Déjà par vos bienfaits travaux le sol de la liberté commence à se purger de l'impure noblesse, et les postes avancés de la France n'ont plus à redouter les nombreuses trahisons. Dont elle donna si souvent le déplorable exemple... Des hommes plus faux, plus scélérats que les nobles, et qui à l'orgueil de ceux-ci unissent la fourbe hypocrisie, des prêtres en un mot désolaient les rives de la Moselle et de la Meuse... Dans les trois quarts des grandes ou petites communes que j'ai parcourues, surtout dans celles des campagnes que n'ont pas encore inondé de leurs lumières philosophiques et républicaines la Raison et la Liberté, j'ai vu les lois méprisées, le fanatisme, à demi-mort, reparaître sous toutes les formes... C'était un germe de putridité, un ferment de gangrène, un moyen de contre-révolution et surtout de contre-raison, auquel la superstition, l'aristocratie, l'égoïsme rattachaient leur farouches espérances» (ibid: 64-65).

Déjà, grâce à l'invocation *citoyens collègues*, le destinataire cherche à créer une ambiance d'affinité et de solidarité, qui évoque les formes d'ouvertures des discours prononcés pendant les congrès du Parti Communiste. Ensuite, ce

qui saute aux yeux, c'est l'utilisation de la métaphore organiciste où les discours soviétiques vont puiser aussi de nombreux exemples, ici sous forme de *sol de la liberté*, et plus loin, *un germe de putridité*, *un ferment de gangrène*... En suivant la dialectique manichéenne, l'auteur oppose « nous » jacobins à « eux » (toujours porteurs de connotations négatives), donc les couches en général aristocratiques, en dénigrant sans cesse l'adversaire, en lui imputant de *nombreuses trahisons*, *le déplorable exemple*, en identifiant *des hommes les plus faux, plus scélérats* aux nobles, en soulignant leur *fourbe hypocrisie*... Dans ce flot de paroles négatives qui se veulent révélatrices de tous les péchés de l'aristocratie, la façon de mettre un discours en place, le soin des tournures des phrases et de tous les embellissements stylistiques qui puissent renforcer les arguments, tous ces procédés linguistiques et rhétoriques semblent l'emporter sur le vrai contenu du texte.

Néanmoins, le langage des Jacobins, bien que transgressant les lois linguistiques traditionnelles, n'a pas cessé d'être un langage. Les Jacobins n'ont pas créé d'idiome nouveau (Thom, 1987: 168); ils ont toutefois fait de la parole quelque chose d'hypocrite et de mensonger, et ils se sont dénoncés eux-mêmes par une inadéquation entre leurs discours et leurs actes. L'abus pervers de la langue leur permettait de dissimuler la violence et de justifier l'illégalité, et c'est là qu'il coïncide avec les discours idéologiques. Ces derniers, en effet, font preuve de la création d'un nouveau langage au service de la politique alors que dans le cas des Jacobins, *l'agressivité qu'ils ont cherché à faire passer dans la langue ne s'est traduite que par des difformités stylistiques* (ibid.), sans avoir jamais entraîné de mutation.

XX-ème siècle: triomphe d'une parole corrompue

Contrairement au discours jacobin, la langue des idéologies totalitaires du XX-ème siècle s'est avérée plus prompte à certaines violations au niveau morphologique, syntaxique et stylistique. George Orwell, dans son roman *1984*, publié en 1950, a exprimé la plus grave inquiétude des hommes libres de nos temps. Il y a également produit une vision prophétique de l'emprise des idéologies totalitaires dont le spectre hantait déjà l'Europe depuis la Révolution d'Octobre en Russie en 1917. L'auteur de *1984*, qui a été le premier à comprendre qu'il ne s'agissait pas d'un simple jargon, en fin de compte inoffensif, mais d'une métamorphose du langage au contact de l'idéologie d'un état totalitaire où la propagande politique interdit d'office à ses citoyens la liberté de penser, suppose le mensonge et l'hypocrisie, et qui, en réservant la place à une seule raison, détruit le dialogue. Orwell souligne que dans un état totalitaire, la langue d'un moyen de communication se transforme en outil de pouvoir et de contrôle de la société; sa fonction, au lieu d'informer le public, consiste à l'esclavager. Une de ses variantes, à savoir le style de propagande, se diffuse au détriment des autres, en gagnant les bureaux, les écoles, la littérature... tout ceci, entre autres, grâce à la monopolisation des médias. Le novlangue totalitaire se traduit aussi par le changement de l'usage du langage fait par le destinataire afin de provoquer chez le destinataire une réaction visée, ce qui signifie la déstabilisation du système de langage, composé, selon Hjelmslev (Bednarczuk, 1989), à côté du schéma et de la norme, aussi d'un usage, donc de l'ensemble d'habitudes langagières pratiquées dans une société, surtout aux niveaux sémantique, syntaxique et structurel du texte.

La pratique du novlangue s'est répandue surtout dans les réalités soviétiques de l'Europe Centrale et de l'Est, donc les pays comme la Pologne et la Russie où le régime communiste des années 40 et début 50 aurait réalisé véritablement la vision utopique d'Orwell. Les sociétés qui ont vécu dans la réalité communiste ont également connu une expérience de la langue de bois soviétique, de ce vocabulaire obligé qui interdisait de penser ou qui permettait de ne pas penser, cet usage des mots de façon qu'on se sente du bon côté et donc en droit d'exclure l'autre. Or, dans ces sociétés paralysées mentalement pendant des décennies, le régime totalitaire cherchait à influencer le comportement de leurs citoyens à l'aide de moyens sociotechniques sélectionnés dont l'un est la manipulation.

«La première étape de toute manipulation consiste justement à faire croire à son interlocuteur qu'il est libre... La parole manipulée est une violence: d'abord envers celui sur lequel elle s'exerce, ensuite sur la parole elle-même en tant qu'elle constitue le pilier central de notre démocratie» (Breton, 2000: 21); la manipulation linguistique affecte avant tout les textes argumentatifs qui supposent d'office leur caractère persuasif.

Dans la perspective totalitaire, ce phénomène se produit à travers les six étapes du «cisèlement» de l'information (choix, ordre, explication, hiérarchisation, répétition et sélection) de manière à former chez le récepteur du message un fragment autorisé de la réalité et des attitudes correctes. Le régime du parti au pouvoir, qui contraint toute la vie publique à la sacralisation et à la ritualisation, n'évite pas d'utiliser des symboles et rites politiques, et ceci sur l'exemple de la tradition populaire, religieuse ou belliqueuse; il encourage le culte des chefs et le langage devenu *novlangue* contribue désormais à falsifier la vision du monde.

Démocratie et médias: manipulation de la «libre» parole

La manipulation de la parole a disparu avec la fin de la guerre froide (ibid: 18), étant donné qu'elle était associée étroitement au totalitarisme. Les temps modernes ont vu se constituer des espaces publics démocratiques où la parole pouvait désormais circuler sans contraintes propres aux régimes totalitaires. Pourtant, l'arrivée des médias libres et de la publicité, qui sont aujourd'hui des porte-étendards de la démocratie, ne nous a pas sauvés de la menace des langues de bois. Dans ce type de discours, l'objectif crucial consiste en la persuasion, réussie souvent grâce à la manipulation des sentiments et des savoirs du public. Or, Phillippe Breton (2000), dans son livre *La parole manipulée*, propose son approche du discours persuasif, que ce soit une intervention politique ou bien un communiqué publicitaire. L'une et l'autre résultent d'une manipulation organisée du message, parce qu'ils se réfèrent aux niveaux émotif et cognitif de la perception intellectuelle de l'homme. Quant à la manipulation des affects par un discours persuasif, elle s'opère à travers la démagogie, le style, la clarté, l'esthétisation du message, etc. Elle ne dédaigne pas non plus l'argument de la peur ni celui de l'autorité. Pour renforcer les effets envisagés, elle se sert de la répétition, de l'hypnose et de la synchronisation. Parmi les mécanismes linguistiques de la manipulation cognitive, nous allons voir toutes sortes de techniques abusives du langage, formulations, cadrages menteurs, qui doivent s'adresser à la raison afin de faire adopter l'optique du locuteur.

Les formes grammaticales de la langue de bois

Pour donner un aperçu général des traits grammaticaux de la langue de bois, il est intéressant de signaler que ceux derniers coïncident avec les formes grammaticales que l'on a dit «spécifiques» du discours scientifique et technique (emploi du *on*, des tournures dites impersonnelles, des nominalisations, des présents a-temporels, des extrapositions) (Moirand, 1993). Nous allons remarquer donc une certaine tendance des mécanismes linguistiques de la langue de bois à s'universaliser. Au niveau syntaxique, les tournures dites «de bois», préfèrent les substantivisations, l'absence d'embrayeurs (et une tendance à universaliser celles existantes, comme *maintenant*; *nous* est axiologisé et opposé à *ils*, etc.), propositions impératives, et passives, pronominales et le comparatifs; le niveau lexical opte pour une dialectique manichéenne qui se traduit par la bipolarisation du champs sémantique (*bon/mauvais*), ce qui provoque la préinterprétation des mots. Pour Adam Heinz (1981) (Bednarczuk, 1989), la langue de bois constitue un ensemble d'antinomies *in plus /in minus* qui se prêtent à ce jugement de valeur. Il souligne en même temps que la langue en tant que telle est neutre et que ce n'est que l'homme qui la dote de valeurs dans son utilisation concrète et intentionnée. Pour terminer, du point de vue stylistique, le lecteur des textes «de bois» est frappé par le non-style, la monotonie du discours fastidieux. Selon M. Głowiński (1980), il n'existe aucune marque qui distingue un journaliste rédigeant les textes «de bois» de l'autre. Parmi les figures de style privilégiées par ce discours idéologique fort ritualisé, se trouvent allégories, métalepses et procédés métonymiques, métaphores, comparaisons et pléonasmes.

Implicitement, le discours de bois réussit à paralyser la raison, en utilisant les formes antithétiques, par exemple, (*abstrait/concret*); ensuite, ses prétentions scientifiques et le pathos rendent la lecture trop lourde puisque l'idéologie se prétend science et le discours de bois imite volontiers le ton scientifique. De même, l'abondance de tautologies met en danger un bon sens parce que la répétition du même provoque dans les esprits *une torpeur propice* (Thom, 1987).

Pour utiliser les termes jakobsoniens, le discours de bois refuse le dialogue et ne va que dans un sens. Le destinataire se confond avec le destinataire qui reste «muet», il revient au peuple, à une masse imprécise. De même, le référent de la langue de bois est la langue de bois qui veut tout ramener au «déjà dit», ou à se répéter. Le contact et le code, les seuls éléments indispensables pour l'efficacité du discours de bois, mettent en relief les fonctions métalinguistique et phatique.

A titre d'exemple, nous allons proposer une grille où on a procédé à l'analyse des syntagmes particuliers d'une phrase dite «de bois». L'exemple vient du *Guide à l'usage des apparatchiks débutants pour un discours universel*², inventé en 1981, par les étudiants de l'Université de Varsovie, publié d'abord par la *Gazette Officielle de Varsovie*, repris ensuite par *La Libération*. Par cela nous tenons à mettre en relief la prévisibilité des structures syntaxiques dont la richesse et la complexité cachent souvent le vide des concepts et du contenu. La grille montre

les constructions de pensée abstraites, parfois en dehors de la situation, qui, tout en restant grammaticalement correctes, sont dépourvues de sens.

Morphologiquement, c'est un schéma relativement simple et il fait ressortir toutes les caractéristiques «de bois» pour railler ce type de textes. Il offre la possibilité de combinaisons multiples (une centaine!) sur les axes syntagmatique (lecture horizontale) et paradigmatique (lecture verticale) qui donnent au total plus de quarante heures de discours. La structure proposée s'apparente à celle des "carrefours", textes lisibles dans plusieurs "sens". Le mode d'emploi est le suivant: commencer par la première case de la colonne I. Passer à n'importe quelle case de la colonne II, puis III, puis IV. Revenir ensuite à n'importe quelle case de la colonne I. Continuer ainsi de colonne en colonne dans n'importe quel ordre.

AXE SYNTAGMATIQUE					
		I-	II	III	IV
		Connecteurs logiques, d'introduction	SN, la nominalisation	SV, SN, Sprép	Complément d'objet
AXE PARADYGMATIQUE	Chers collègues		la réalisation des objectifs du programme	nous oblige à l'analyse et à l'appréciation	des conditions matérielles existantes
	D'autre part		la multiplication des projets	accomplit un rôle essentiel dans la formation	des démarches pédagogiques qui augurent de l'avenir <i>des directions du développement pour l'avenir</i>
	De même, il faut noter que		l'augmentation constante de la qualité et de l'étendue de notre mission	nécessite de fait la détermination précise	du système de la participation générale <i>dans sa globalité comme dans ses particularités</i>
	Cependant, n'oublions pas que		la structure actuelle de notre loi d'orientation <i>de l'organisation</i>	favorise la préparation et la réalisation effective <i>aide à la préparation et à la réalisation</i>	d'une attitude toujours plus réceptive et <i>des attitudes des membres des organisations envers leurs devoirs</i>
	Ainsi, il nous faut remarquer que		le nouveau modèle de l'activité éducative	garantit la participation dynamique d'un potentiel important dans la création	de nouvelles propositions constructives

AXE PARADYGMATIQUE	La pratique quotidienne de la classe prouve que	le développement continu des diverses formes d'activités formatives	remplit des devoirs indispensables dans la détermination	des directions d'éducation allant naturellement dans le sens du progrès
	Il n'est pas indispensable d'argumenter en détails le poids et la signification de ces orientations, mais	la garantie permanente de la qualité de nos actions formatives et informatives	permet davantage encore la création objective	du système de formation continue qui correspond à de réels besoins
	Les expériences riches et diverses ainsi que	l'amplification des hypothèses pertinentes	ne doit pas entraver l'analyse de l'importance	des conditions appropriées des apprentissages fondamentaux
	Le souci permanent de l'organisation et de l'efficacité mais surtout	la consultation avec les nombreux militants	présente une tentative intéressante de vérification	du modèle de développement
	Les principes philosophiques et pédagogiques mais aussi	le commencement de l'action générale de changement indiscutable des attitudes	induit un processus positif de restructuration et de modernisation	des formes d'interventions

Commentaire

Le fragment du texte cité ci-dessus pourrait être facilement remplacé par un autre du même type. Or, non seulement les structures syntagmatiques mais aussi leur portée (ou bien leur pénurie) sémantique sont malléables à tout moment de l'énoncé. Les entités particulières de la phrase peuvent être aisément combinées respectivement les unes avec les autres sur les deux axes, bien qu'en obéissant à tous les principes grammaticaux d'une organisation correcte d'un énoncé quelconque.

Pour «pratiquer» la langue de bois aujourd'hui, il suffit donc de connaître quelques règles grammaticales et astuces rhétoriques à retrouver dans les discours de spécialité, comme celui d'affaires, dit «de corporation», philosophique ou celui de la critique d'art contemporain (dont la présence nous ne pouvons que signaler ici, puisqu'ils demandent des recherches particulières plus approfondies).

- 1) Ne pas employer les mots justes, mais de purs néologismes ou des cousins germains issus de la branche néo-technicienne ³

*vous solutionnez un problème
vous ne simplifiez pas, mais vous décomplexifiez
vous ne concluez pas une affaire, mais la finalisez
vous vous efforcez de développer l'éducatibilité cognitive de vos collègues*

- 2) Un langage multiculturel: *le DG m'a confié, off the record, que sous ton leadership le brainstorming sur le reengineering a été très challenging. Attends le feed-back! je suis surbooké mais je te brieferai sur le relookage..*
- 3) Abusez des euphémismes: *déficit d'image de marque* plutôt que mauvaise réputation *senior confirmé* plutôt que cadre de plus de 50 ans en fin de parcours.
- 4) Mettez des mots qui auréolent: placer *global* sans arrêt: *marketing global, réflexion globale glisser synergie, dialectique, systémique, paradigme, ...*
- 5) Les phrases qui laissent sans réplique: *nous avons plus qu'une déontologie, nous avons une éthique!*
- 6) Le pléonasme:

fausses illusions /panacée universelle / le maximum de son apogée /entraide mutuellement /achever complètement /actuellement en cours / milieu ambiant/ contraint malgré soi /l'ultime effort final /monopole exclusif /erreur involontaire /souvenirs du passé /projet d'avenir /prévoir d'avance /faux prétexte /première priorité / binôme de deux personnes

Nous pourrions nous interroger quelles conséquences pour un lecteur découlaient des textes conçus dans la réalité soviétique; de même, les pièges de la langue de bois efficaces à cette époque -là, sont-ils à éviter aujourd'hui face à de multiples jeux linguistiques dangereux qui se produisent dans les discours de spécialité, celui de politique ou bien celui d'affaires?

À l'époque des totalitarismes, le principe du monde créé par la langue revenait à l'idéologie, à ses mots-clés et à tout un système de notions. La propagande soviétique tentait de former les attitudes de son public. L'enjeu consistait à gagner un simple citoyen. De même, à quel point les discours contemporains tombent-ils dans le piège d'une dialectique vaine, exploitée déjà par le discours totalitaire pour atteindre son public? Le discours persuasif en tant que tel cherche à «Faire croire» ou à «Faire agir», et cela s'opère d'abord au niveau verbal; or, en fonction de l'utilisateur et d'un public visé, les textes sont dotés d'une «décoration» superficielle de mots sophistiqués qui cachent parfois une faible argumentation. Les discours de spécialité, comme celui des entreprises⁴ traduisent des rapports professionnels entre les patrons et les employés, ou encore, ils illustrent le fonctionnement des ressources humaines, la culture des séances du perfectionnement professionnel, les réunions ou toutes sortes de stratégies de marketing, où le rôle de la parole est fondamental pour vendre un produit; là aussi la parole devient outil, et non seulement un simple moyen de transmission du savoir.

Conclusion

Dans cet article, nous voulions présenter l'évolution linguistique de la langue de bois dans le français (depuis les anciens, en passant par la Grande Révolution, jusqu'à l'ère des totalitarismes), en décortiquant les traits grammaticaux et rhétoriques de son fonctionnement. Le fait de retrouver ces derniers ensuite

dans les discours contemporains (politiques et professionnels), montre une certaine tendance des mécanismes linguistiques à s'universaliser et à détruire la transparence de la langue. Et quelles en sont les conséquences?

La langue est transparente; elle doit son fonctionnement au fait de référer à la réalité en reliant le fait de communiquer à une réalité communiquée. Comme l'air, la langue se veut invisible, et une fois l'air aperçu, on le considère comme contaminé. De même, «voir» la langue suppose qu'il s'y passe quelque chose d'inquiétant, que sa fonction fondamentale commence à vaciller.

L'ensemble de traits sémantico- syntaxiques de la langue de bois et son style fastidieux qui contribuent à obscurcir le sens, dénonce la violation de cette règle de transparence (en quoi, en fin de compte, elle peut se distinguer du langage des Jacobins, qui dépravaient les principes de la langue sans, toutefois, entraîner sa mutation totale). Faute de servir d'intermédiaire, la langue de bois vit désormais sa vie indépendante, libérée de sa tâche de communiquer. Elle devient une sorte d'îlot flottant que l'on ne sait pas vraiment où rattacher. Dans ce sens, elle reflète parfaitement l'enjeu de chaque totalitarisme, à savoir le «déracinement» de l'individu qui, privé de points de référence (histoire, patrie, langue, foi...), en ressent un malaise existentiel, un vide qu'il cherche à remplir. Comme avant, quand la pensée de l'individu était «captée» pour servir le régime, ce qui passait premièrement par le niveau de la langue, il en va de même aujourd'hui, lorsque la séduction par les paroles, cette fois plutôt conçue dans un but «lucratif» et commercial, réussit à «capter» son public par le biais des moyens linguistiques et rhétoriques, souvent au prix de l'avalissement de la langue. Pour ne pas tomber dans le piège de la propagande pratiquée avec le discours soviétique, il fallait lire «entre lignes»

La lecture des textes de bois n'inspirait rien que de la fatigue et de l'ennui. Le parcours de toutes ces nominalisations devenait lassant, et la répétition obstinée des mêmes contenus, mêmes ceux qui annonçaient un futur bonheur idéal des masses, repoussait par sa monotonie. Les langues de bois contemporaines continuent à s'implanter désormais dans la réalité démocratique, malgré la liberté de la parole et deviennent dangereuses là où elles proposent aux lecteurs de se libérer du *labeur de penser* (Thomas Edison) que l'homme soviétique éludait souvent et dont le consommateur d'aujourd'hui pourra facilement se passer s'il accepte sans réfléchir le discours qui transgresse les règles d'une communication correcte. Par le biais des structures externes, purement linguistiques (comme les nominalisations, les propositions impératives, etc.), aussi bien qu'en utilisant une argumentation marquée ontologiquement, les figures rhétoriques, une logique confuse et intentionnée, il se retrouvera avec la langue ramenée à un débit fastidieux de mots et de constructions péniblement entendues qui, en fin de compte, ne veulent rien dire malgré leur aspect extérieur, beau du point de vue de l'intérêt linguistique, certes, mais inutile puisqu'il ne transmet rien de nouveau.

Il existe de nombreuses convergences entre ce type de communications aussi bien orales qu'écrites et les discours contemporains où toutes sortes d'influences extralinguistiques (comme la politique, la philosophie, les modes, etc. de l'autre), ont engendré cette prédilection à choisir de bons mots, des tournures spectaculaires, qui prétendent gagner du public quels que lassants qu'ils soient. Or, les discours de bois, grâce à l'universalité des mécanismes dont ils se servent,

représentent un phénomène tout à fait intrinsèque de l'évolution de la langue, ou plutôt, de sa réalisation pragmatique qui, dans le contexte «de bois», est largement abusive et portée parfois à l'absurde.

Notes

¹ Ryszard Kapuściński, historien, reporter et photographe polonais, depuis des années se lance dans une analyse sociologique, politique et culturelle des processus mondiaux, y compris les totalitarismes. Les études sur le Troisième Monde occupent une place privilégiée dans ses recherches, il consacre ses livres (*Guerre du football, Ebène, Empereur*) à différentes régions du monde, en particulier à l'Afrique et l'Amérique Latine.

² cf. http://hucare.ifrance.com/hucare/jargon/discours_universel_de_la_langue_.htm

³ cf. <http://gaf.free.fr/html/article543.html>

⁴ Des influences communiste sur le discours professionnel contemporain a remarqué, entre autres, Dawid Bieńkowski dans son roman «Nic» («Rien»), W.A.B., Warszawa, 2005

Bibliographie

Antoine, G., *De la langue de bois au politiquement correct*. In: www.asmp.fr/fiches_academiciens/textacad/antoine/languedebois.pdf

Arendt, H., 1972. *Le système totalitaire. Les origines du totalitarisme*. Paris: Seuil.

Bednarczuk, L., 1989. *La langue de bois en Pologne*. Centre d'Aix: Université de Provence.

Besaçon, A., 1996. *Les origines intellectuelles du léninisme*. Paris: Gallimard.

Bralczyk, J., 2001. *O języku polskiej propagandy politycznej lat siedemdziesiątych*. Warszawa: Wydawnictwo Trio.

Breton, P., 2000. *La parole manipulée*. Paris : La Découverte.

Głowiński, M., 1980. „Nowo-mowa”, *Polityka*, n° 25, le 25 juin.

Kapuściński, R., 1997. *Lapidarium III*. Warszawa : Czytelnik.

Kerbrat-Orecchioni, C., M. Mouilloud, 1984. *Le Discours politique*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Langages, 1986. Paris, n° 81.

Lemaire, J. (dir.), 2001, *La langue de bois*. Presses Universitaires de Bruxelles.

Miłosz, Cz., 2000. *Zniewolony umysł*. Warszawa: Wydawnictwo Literackie.

Moirand, S., 1993. *Décrire les discours de spécialité*. Acte du colloque III Jornadas de lenguas para fines específicos, Universidad Alcalá de Henares.

Orwell, G., 1950. 1984. Paris: Gallimard.

Prokop, J., 2002. *Od Robespierre'a do Lenina*. Kraków: Wydawnictwo Arkana.

Reboul, O., 1974. *La rhétorique*. Paris: P.U.F.

Rokoszowa, J. (dir.), 1981, *Nowo- mowa* (les matériaux de la conférence sur le polonais contemporain, organisée par l'Université Jagellonne). Kraków.

Schopenhauer, A., 2001. *Erystyka, czyli sztuka prowadzenia sporów*. Kraków: Alma Press.

Sériot, P., 1985. *Analyse du discours politique soviétique*. Paris: Institut d'études slaves.

Stendhal, 1980. *Le rouge et le noir*. Paris: Robert Laffont.

Thom, F., 1987. *La langue de bois*. Paris: Julliard.

Vernant, J-P., 2002. Les origines de la pensée grecque. In: Breton, P., 2000. *La parole manipulée*. Paris: La Découverte.

sites WEB:

http://www.asmp.fr/fiches_academiciens/textacad/antoine/languede bois.pdf

http://hucare.ifrance.com/hucare/jargon/discours_universel_de_la_langue_.htm

<http://gaf.free.fr/html/article543.htm>

Locuteur ou Autrui (Destinataire) - Qui est dominant?
De quelques controverses suscitées par Mikhaïl Bakhtine

Przemysław Skinder
Université Jagellonne, Cracovie, Pologne

Les idées bakhtiniennes sur la langue, la littérature et surtout ses concepts philosophiques sont marqués par la présence d'Autrui. Comme les interactions réciproques conditionnent - d'après Mikhaïl Bakhtine - toute la vie humaine, il met l'accent sur la fonction communicationnelle du langage en ouvrant de nouvelles perspectives à l'analyse du discours. L'un des principes de sa théorie est, sans doute, un nouveau regard sur le Destinataire et sa fonction en tant que participant actif de tout acte de communication. La répartition des rôles entre le Destinataire et le Locuteur ainsi que les règles de leur coexistence mutuelle élaborées par lui, ont servi de point de départ à plusieurs analyses et courants linguistiques, comme les polyphonistes contemporains, qui développent la pensée du philosophe russe. Leurs travaux font état de nombreuses controverses suscitées par sa théorie, surtout en ce qui concerne le Locuteur dont la position semble être décidément affaiblie.

Mots-clés: Locuteur, Destinataire, dialogisme, polyphonie linguistique, Mikhail Bakhtine

The main aspects of Bakhtin's theory of the language and literature are fundamentally based on his philosophical concept of human being as a dialogic process whereby we find meaning only through our interactions with others. In fact, this reciprocal relationship allows the objectification of each subject - oneself who is objectified by others, and others objectified by oneself - which demonstrates how a dialogic view of human language helps to restore its communicational function. Certainly, it's Bakhtin's greatest contribution to contemporary discourse analysis as a reaffirmation of the recipient's (listener or reader) creative and communicative power. It extends also the new theoretical view of the recipient who is increasingly viewed as a very important and active participant of the communication process. In effect, this idea is placing author on the equal level with his recipients and probably discredits the position of the first one. This is one of several ambiguities and issues which are being discussed by contemporary linguists who still try to find the final conclusion supported by previous analysis: whose importance is greater - author's or recipient's?

Keywords: Author, Recipient, dialogisme, linguistic polyphony, Mikhail Bakhtin

La comparaison avec le personnage biblique d'Adam dont Mikhaïl Bakhtine se sert afin de désigner la position du Locuteur, exprime son idée essentielle sur le fonctionnement de la langue et le rôle de ses usagers (Żytko, 1994). Cet humaniste russe constate que le premier homme apparu sur la terre est le seul dont on pourrait dire que la parole est dépourvue de toute trace d'Autrui. Cela revient à dire que notre apparente créativité ne consisterait qu'à recopier certains

schémas. Où se situent donc la liberté et l'autonomie du Locuteur? Qui joue le rôle primordial dans la communication: le Locuteur ou Autrui?

La conception bakhtinienne de la coprésence et de l'interaction permanente du locuteur et du destinataire est évidemment enracinée dans sa vision philosophique de l'homme. Le déplacement de l'accent du locuteur vers son interlocuteur (destinataire) est l'une des idées majeures de sa philosophie du langage. La communication est le facteur indispensable à l'identification d'un Moi quelconque. Aucun Moi ne peut absolument être sûr de son existence et de son indépendance sans entrer en interaction avec l'Autre. C'est Autrui qui le rend réel, authentique.

Paradoxalement, si l'Homme a besoin d'Autrui pour prouver son être il en résulte effectivement un affaiblissement du Moi en faveur d'Autrui. Cette opposition entre le Moi autonome, indépendant et le Moi subordonné à Autrui prend diverses formes chez Bakhtine et elle n'est pas ignorée de ses continuateurs tels que, par exemple, les polyphonistes qui développent l'analyse, définie par Bakhtine lui-même, de la pluralité des voix dans un énoncé.

Nouvelle vision du langage

L'objet principal de sa conception du langage est inévitablement le discours, perçu comme le lieu des interactions verbales entre des personnes qui prennent la parole. Sa plus simple manifestation s'effectue sous la forme dialogique (dialogisme bakhtinien) qui, par sa nature, implique l'apparition d'au moins deux actants ou participants: Locuteur et Destinataire (Todorov, 1981). La présence obligatoire d'Autrui est donc automatique et le rôle de celui-ci paraît énorme. Leur interaction consiste à échanger des répliques - des énoncés formulés et exprimés par des sujets individuels autonomes. Chaque énoncé n'est qu'une voix particulière, concrète, adressée aux autres. Si l'on admet, après Bakhtine, que tout énoncé est le produit d'une conscience individuelle, on peut constater qu'il est tout à fait déterminé par son auteur et représente son propre point de vue. Nous avons donc là une affirmation de la primauté et de l'autonomie de l'auteur d'un énoncé. Mais il faut dépasser les apparences.

Bakhtine n'arrête pas d'affaiblir la position du Locuteur en tant qu'auteur et propriétaire de ce qu'il dit. Aucun énoncé n'appartient définitivement à la personne qui parle, mais dépend aussi du Destinataire (Autrui!) auquel il est adressé ainsi que de la situation existentielle, communicationnelle dans laquelle il se réalise. Cette dépendance est due à l'un des traits caractéristiques de l'énoncé formulés par Mikhaïl Bakhtine, et notamment de ses limites précisément fixées, comme élément d'une longue chaîne d'énoncés unitaires, placé entre celui qui l'anticipe et celui qui lui succède. «*Tout ce que l'on dit est toujours une sorte de réaction à ce qui a été dit auparavant, à la parole d'AUTRUI*» (Todorov, 1981: 73). C'est là une remise en question de la créativité et de l'originalité du Locuteur *a priori* privé de la liberté de formuler ses pensées à sa guise et donc de posséder son énoncé comme expression et manifestation de sa conscience individuelle. Serait-elle donc également subordonnée à la conscience d'Autrui, du destinataire? Si tel était le cas, de cette vision résulterait une négation totale de la liberté de

l'homme... Bakhtine n'en parle jamais mais une telle interprétation de ses conceptions serait sans doute possible.

Il semble ignorer le fait que le Locuteur étant aussi l'un des actants, se situe au centre de son énoncé. Tout ce qu'il englobe dans cette situation: réalité extra-verbale (partie sous entendue de l'énoncé), contexte, destinataire, autres énoncés... est perçu et présenté par le prisme du locuteur. C'est lui qui décide de la façon de refléter tout ceci dans son énoncé... N'a-t-il donc pas un statut privilégié?

Typologie du mot

Une telle définition de l'énoncé et du discours, et ce qui en résulte - une répartition spécifique des rôles du Locuteur et du Destinataire, sont liés strictement à la typologie du mot que Bakhtine introduit dans sa théorie linguistique. Elle perçoit chaque mot du langage sous trois aspects différents indiquant le niveau sur lequel s'effectue le plus visiblement le contact entre le Locuteur et Autrui (Żyłko, 1994).

Le mot fonctionne à la fois comme un élément neutre du système linguistique (1), comme la parole d'Autrui où l'on retrouve des traces des énoncés des autres (2), et comme la propre parole de celui qui parle, remplie de son individuelle expression linguistique et émotionnelle (3). Quiconque prend la parole se sert donc des mots utilisés déjà auparavant par les autres, dans leurs énoncés. Ces mots appartiennent évidemment aux autres! Le Locuteur rencontre ainsi des opinions et des jugements d'Autrui et tout ce qu'il dit présente un aspect anaphorique inévitable. Pour Bakhtine, donc, la langue que l'on utilise, est toujours un héritage d'Autrui (Bakhtine, 1984).

Par conséquent, chaque discours produit dans une conscience individuelle n'est verbalisé que par les mots appartenant aux autres et reflète donc la présence d'autres consciences. Le discours d'un locuteur émane donc toujours de celui d'Autrui dont la voix affaiblit la sienne. Chaque énoncé reflète ainsi une double expression - la sienne et celle de la parole acquise.

Nous avons donc le paradoxe suivant... Qui est-ce qui parle par un tel énoncé? Est-ce son auteur (le Locuteur)? Ou bien Autrui dont les traces portent les mots appliqués? A qui appartient la voix que nous entendons dans cet énoncé (discours)? Il s'ensuit que c'est Autrui dont la présence est toujours soulignée... Elle est inévitable et le Locuteur en tant que tel est donc condamné à s'inscrire dans une certaine collectivité où il perd son statut exceptionnel.

La constatation que chez Bakhtine le Locuteur et le Destinataire sont inséparables l'un de l'autre, semble tout à fait correcte et justifiée. En outre, le Destinataire conditionne, par sa compréhension et sa réaction, la finalité de l'énoncé dont l'achèvement se réalise non seulement en fonction des intentions mais aussi de la volonté de son auteur^a. Comme celui-ci en est conscient, il cherche donc à prendre en considération plusieurs facteurs liés à l'interlocuteur à qui il s'adresse. Il faut ainsi supposer le niveau de langue dont se sert le Destinataire et prévoir, par avance, les objections de celui-ci, en essayant de les anticiper afin que le but de l'énoncé soit conforme aux attentes qui sont les siennes (Laurent,

2004). Le lexique et la syntaxe ainsi que le style de l'énoncé dépendent de ce qui a été introduit par les discours antérieurs. L'activité de celui qui parle est soumise à des critères externes sur lesquels il n'a aucune influence, aucune possibilité de les éviter. Un Locuteur qui ignorerait son interlocuteur, risquerait d'être incompris, de laisser son énoncé inachevé, sans compréhension ni interprétation prévue, espérée.

Dans ce type de relations établies entre le Locuteur et le Destinataire (Autrui), le premier est intentionnellement inférieur à l'autre. Il aura du mal à s'en séparer. C'est Autrui qui domine et qui impose au Locuteur certaines manières d'agir, d'exprimer les méandres de la conscience.

Bakhtine privilégie incontestablement la position du Destinataire, d'Autrui dans le discours, en diminuant du même coup celle du Locuteur. L'indépendance et la liberté du sujet parlant sont extrêmement limitées par sa soumission à l'interlocuteur (Bakhtine, 1982). Evidemment, c'est un aspect des conceptions bakhtiniennes qui suscite des controverses et différentes interprétations, même parfois exagérées, hypothétiques.

Théorie polyphonique

Même parmi ses continuateurs directs, nous pouvons retrouver des voix qui s'opposent à certaines idées du philosophe russe. Tel est le cas, par exemple, des polyphonistes regroupés autour d'Oswald Ducrot, ou bien ceux du cercle formant la Théorie Scandinave de la Polyphonie Linguistique («la ScaPoLine»)^b.

Ducrot, étant presque le fondateur de la polyphonie linguistique contemporaine accentue le rôle primordial de celui qui parle. Dans son ouvrage (Ducrot, 1980), il indique décidément le Locuteur en tant que responsable de la parole et du caractère final de l'énoncé. Le Locuteur est au centre des repères spatio-temporels en dirigeant leur application et c'est, en effet, lui-même qui décide de faire (ou de ne pas faire) des références à des propos qui ne sont pas les siens, et de les mêler à son discours. Finalement, ce qui en résulte c'est la supériorité du Locuteur et de sa voix sur les autres consciences et voix exprimées dans tel ou tel énoncé. Par conséquent, nous avons affaire à une hiérarchisation qui exclut automatiquement un statut d'égalité des voix postulée en outre par Bakhtine dans sa conception de la polyphonie authentique (ou pleine), où toutes les voix s'entremêlant sont indépendantes et non confondues, ce dont résulte une égalité totale.

Cependant, les conclusions formulées à la base d'une observation approfondie des théories de Bakhtine aboutissent à une conclusion contraire. Cet état de chose est dû, peut-être, à la spécificité de la polyphonie au sens bakhtinien qui se concentre surtout sur l'analyse littéraire^c. Elle concerne donc des êtres romanesques vivant leurs vies de façon indépendante, et qui ne sont pas forcément perçus dans la perspective de la première personne, donc nullement analysés du point de vue du narrateur (Bakhtine, 1978).

La théorie polyphonique des chercheurs liés à Oswald Ducrot admet une systématisation hiérarchique des différents points de vue sans rejeter une relation d'égalité parmi diverses voix. Mais c'est toujours le Locuteur qui en est respon-

sable, ce qui souligne sa fonction supérieure en tant que dirigeant de l'énoncé. Le Locuteur ducrotien possède un double rôle dans la constitution de l'énoncé parce qu'il manifeste son propre point de vue et il en ajoute à la fois d'autres qui ne sont pas les siens et appartiennent aux autres univers idéologiques. En conséquence, il peut manipuler tout ce qu'il présente comme un metteur en scène du jeu polyphonique (Fløttum, 2001). On lui attribue ainsi la capacité d'organiser la parole d'après ses intentions et sa volonté. - aspect contraire à celui de Bakhtine. Le Locuteur devient libre, autonome et supérieur à Autrui!

Une perspective pareille est visible dans les principes de l'analyse polyphonique élaborés par les linguistes scandinaves de la ScaPoLine. Comme la structure polyphonique peut signaler les relations hiérarchiques entre des points de vue variés, nous pouvons formuler une hypothèse concernant le rôle du Locuteur dans la création de cette hiérarchie (Nølke et Olsen, 2000). Les points de vue se caractérisent par leur association à des sujets parlants auxquels ils appartiennent (Norén, 2000). Le Locuteur s'associe à certains points de vue ce qui les rend automatiquement plus importants. En revanche, la position des points de vue dont le Locuteur se dissocie, est beaucoup plus faible et, en conséquence, ils sont décidément moins importants (Fløttum, 2002).

En fait, chaque point de vue provient d'une autre conscience individuelle, représente un autre «être» discursif, un autre Enonciateur, selon Ducrot (Ducrot, 2001). Le Locuteur le laisse parler afin de faire apparaître d'autres points de vue dans son discours et de dégager ensuite sa propre position. C'est à lui de choisir des Enonciateurs qui soient responsables de diverses voix. Mais le Locuteur étant aussi un acteur de la situation communicationnelle, c'est un personnage susceptible de prendre la parole ainsi que d'assumer la responsabilité du point de vue qui y trouve son reflet. Ce double rôle lui assure de nouveau une position privilégiée. Le vrai Locuteur est seul capable de produire à la fois un énoncé quelconque et de céder la parole aux Enonciateurs qui y sont subordonnés. De même, la seule propriété de ceux-ci est que le locuteur puisse les tenir pour responsables d'un point de vue qu'il fait apparaître dans son énoncé.

En bref, malgré toutes les controverses liées à la corrélation entre le Locuteur et Autrui (surtout le Destinataire) suscitées par les conceptions bakhtiniennes, il est impossible de définir précisément lequel d'entre eux pourrait être tenu pour dominant dans un acte de communication. D'un côté, Bakhtine semble privilégier la position d'Autrui, en tant que Destinataire actif, tandis que de l'autre, les polyphonistes contemporains pourtant continuateurs directs de la pensée bakhtinienne, ont plutôt tendance à souligner la primauté et la supériorité du Locuteur. Tous ont des raisons logiques pour prouver leurs théories, ce qui pourrait sans doute être développé dans de nombreuses thèses et analyses scientifiques ouvrant ainsi la voie à une véritable polémique. La question reste donc ouverte: Locuteur ou Autrui - qui est dominant?

Notes

¹ Bakhtine met particulièrement l'accent sur l'achèvement de l'énoncé qui se manifeste par l'accomplissement de quatre critères précisément fixés. Il s'agit de la possibilité de répondre, de réagir à un tel énoncé (1), de la volonté verbale du sujet parlant

(2), de l'épuisement total de l'objet (3) et de la forme générique de l'énoncé (4). (Żyłko, 1994)

² On y organise des conférences et des congrès des romanistes scandinaves. Ce qui en résulte c'est la publication de nombreux articles sur la Polyphonie et les relations dialogiques. Il existe aussi un périodique spécialisé dans lequel les polyphonistes présentent leurs découvertes dans ce domaine (*Polyphonie* publiée par l'Université d'Uppsala et l'Université de Bergen)

³ Dans la plupart de ses œuvres, Bakhtine analyse surtout la littérature de Dostoïevski.

Bibliographie

Bakhtine, M., 1978. *Problèmes de la poétique de Dostoïevski*. Lausanne.

Bakhtine, M., 1982. *Esthétique et théorie du roman*. Paris: Gallimard.

Bakhtine, M., 1984. *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.

Ducrot, O., 1980. *Les mots du discours*. Paris: Minuit.

Ducrot, O., 2001. «Quelques raisons de distinguer «locuteurs» et «énonciateurs»». *Polyphonie*, n°3.

Fløttum, K., 2001. «Les liens énonciatifs: tentative d'une nouvelle typologie». *Polyphonie*, n°3.

Fløttum, K., 2002. «Polyphonie et typologie revisitées». *Polyphonie*, n°5.

Laurent, J., 2004. *Dialogisme et Polyphonie*. Université de Genève.

Norén, C., 2000. «Remarques sur la notion de point de vue». *Polyphonie*, n°2.

Todorov, T., 1981. *Mikhaïl Bakhtine ; le principe dialogique*. Paris: Seuil.

Żyłko, B., 1994. *Michał Bachtin, w kręgu filozofii języka i literatury*. Gdańsk.

Nølke, H., Olsen, M. 2000. «Polyphonie: théorie et terminologie». *Polyphonie*, n°2.

Synergies

Pologne

Littérature

Magdalena Szura

Doctorante de l'Université Pédagogique de Cracovie

Dans ce texte, nous voudrions nous baser sur la définition générale de l'identité, proposée par Paul Ricoeur, comprenant l'identité de ce qui est le même, immuable (idem) et l'identité de soi-même qui change avec le temps (ipse). Nous allons essayer de désigner le idem d'un modèle de blogueur, ses traits stables, ensuite nous passerons au ipse qui change dans le temps.

En réfléchissant sur l'identité de l'auteur du blog il faut se rendre compte du fait qu'ici l'homme est confronté à la technique. De plus, un blogueur crée son identité dans une culture de simulation qui commence à se former et qui change notre idée sur l'esprit, le corps, et la machine.

Dans le cas des blogueurs nous devons parler d'une identité virtuelle car aujourd'hui de plus en plus de gens vivent une et même des vies à l'écran. Les auteurs des blogs que nous pouvons lire sur Internet ne constituent pas un groupe entièrement homogène. Etant conscients que toute généralisation ne reflète pas la vérité, nous pouvons dire que les traits d'un modèle seraient: factice - le blogueur fait semblant d'être quelqu'un d'autre, futilité du contenu - des sujets traités sont banales. La personnalité du blogueur global est marquée par: auto-promotion, publicité, dissémination, manque du centre, fragmentation, solitude, désir du dialogue. L'auteur, en décrivant sa journée, que ce soit dans un journal personnel ou dans un blog, forme son identité. Cette dernière est constituée par la narration¹, par une série de récits, questions, réflexions, doutes. En analysant l'identité du blogueur nous allons donc aussi recourir à la notion de l'identité narrative et des formes qu'elle prend dans la culture informatisée².

Mots-clés: l'identité, le blog, Internet, l'écriture ordinaire, le journal personnel

We would like to base this text on a general definition of the identity, proposed by Paul Ricoeur, including the identity of the same, immutable (idem) and the identity of its self, which changes in time (ipse). We will try to describe the idem of a blogger's model, its permanent features, then we will go to ipse, which evolves.

Making a reflection about the blog author's identity, we need to remember that here a man is facing the technology. Moreover, a blogger is creating his identity in a culture of simulation which starts to be present and which changes our attitude to spirit, body and machine. Speaking about bloggers, we need to use a term of virtual identity, because today human live their life on a screen. The Internet, is an inconstant, variable, illusory media. The virtual identity is unreal, mutable, cracked, discontinuous.

Bloggers are a miscellaneous group of people, we can read teenagers writing just for fun, adults, serious people having family and a good job. We know that no

*generalization describes the reality, we have to say that the models characters are: acting - blogger is simulating that he is someone else, triviality of content, autopromotion, publicity, dissemination, lack of center, fragmentation, solitude, desire of dialog. The author creates a shape of his personality by describing his day. This identity is made by narration³, by series of relations, questions, reflections, doubts. The individual is questioning himself when he's alone (...) to look for an identity and a personality organized in time⁴. So analyzing the blogger's identity we will use the notion of **narrative identity** and it's shapes in a culture modified by information systems⁵.*

Keywords: identity, blog, Internet, ordinary writing, diary

Ce texte sera une périphrase des traits identitaires d'un blogueur type, à la base des silhouettes des vingt auteurs, avec des exemples de certains traits de ce modèle. Parmi des blogueurs choisis nous avons et les hommes et les femmes, nous pourrions donc créer deux modèles de l'identité: masculin et féminin⁶. Mais beaucoup d'attributs sont les mêmes pour les deux sexes. Nous allons donc uniquement souligner quelques différences qui ressortent des textes sélectionnés. D'après Ash, le fondateur du service blog.art.pl, le profil démographique des blogueurs ne diffère pas de celui des internautes en général, donc ce sont personnes jeunes, étudiants, habitant des villes, avec une seule différence, celle que les femmes sont plus nombreuses à tenir un blog (ASH., "Archipelag blogów. Ash parle des blogs et de la communication sur le réseau avec Jan Sowa", in: "Ha!Art. Interdyscyplinary Magazyn Kulturalno-Artystyczny", nr 11-12 (2002)). Matthieu Paldacci, sociologue à l'Ecole des hautes études en sciences sociales (EHESS), qui consacre sa thèse aux blogs et aux journaux intimes, est du même avis, pour lui ce sont les femmes qui, en majorité, alimentent les cyberjournaux intimes, tandis que les hommes sont plus enclins à partager un avis sur un film ou sur l'actualité (Ghiringhelli, Jalet, 2005). Mais dans les vingt textes étudiés dans cette thèse, les blogs féminins constituent la moitié du recueil, nous n'allons donc pas nous concentrer sur "le moi des demoiselles"⁷. Les auteurs sont des francophones, nous sommes sûrs que onze parmi eux sont français. D'après les recherches de ComScore Networks, *les Français sont en tête des nations qui ont la fièvre de bloguer*. (Le Meur, 2006). Soixante pour cent d'utilisateurs d'Internet en France déclarent avoir visité un blog au moins une fois, et ils dépassent les Anglais (40%), les Allemands et les Américains. Un blogueur français passe en moyenne plus d'une heure à bloguer, douze minutes de plus qu'un Américain. Les blogs français ont des notes plus longues, critiques, agressives, plus provocantes et égocentriques qu'en Amérique. (ibid: 19)

La question de l'identité devient l'une des plus grandes au XXI^e siècle mais plus on s'efforce à y trouver une réponse plus la tâche se complique. C'est parce que l'identité de l'homme contemporain n'est pas moins complexe que le monde dans lequel il vit. Dans cet essai de détermination d'un modèle du blogueur, nous voudrions nous baser sur la **définition générale de l'identité**, proposée par Paul Ricoeur, comprenant l'identité de ce qui est le même, immuable (idem) et l'identité de soi-même qui change avec le temps (ipse) (Ricoeur, 1985; Ricoeur, 1990:154.)⁸

Nous allons essayer de désigner le idem d'un modèle de blogueur, ses traits stables, ensuite nous passerons au ipse qui change dans le temps.

Le fait d'écrire est très important dans la dimension existentielle, il constitue une forme d'exister et de marquer sa présence. L'intimiste recherche la connaissance de soi, se connaître, pour lui, c'est aussi se faire connaître, s'affirmer⁹. Pour lui, la question est celle de Hamlet, parce qu'il est condamné à se chercher pour être. La réalité est une sphère publique et la vie dans la société est basée sur la persuasion de la communauté des perceptions, ce qui est présent pour les autres, et non seulement pour moi, existe vraiment. Tout ce qui naît dans nos cerveaux, esprits et corps (à commencer par la douleur et le plaisir, en passant par les passions, jusqu'aux idées les plus recherchées) mène une existence floue et instable, jusqu'au jour où nous le sortons des profondeurs de notre intimité. Il s'agit du fait de le raconter, exprimer, montrer. L'acte de communication est une impulsion naturelle chez l'homme et une condition de plénitude de l'existence. Même si le destinataire du communiqué reste l'auteur lui-même.

L'identification, qui est à la base de l'identité, est à la fois l'acte de reconnaître l'appartenance d'une réalité quelconque à une classe, et l'action de ressembler à une autre personne, réelle ou fictive. Mais l'identité est ce qui distingue l'individu de l'autre. On se sert du miroir pour voir son image réelle, on s'expose publiquement pour se montrer et s'exposer au regard et à l'opinion de l'autre. Le mélange d'être et de paraître fonde l'identité de chacun. Monique Linard (1996:59) dit que la théorie psychanalytique permet de dire qu'il y a trois images de soi:

- *L'image de soi perceptive objective donnée par les miroirs, photos et écrans.*
- *L'image interne "idéale" (...) celle à laquelle on voudrait ressembler plus ou moins inconsciemment, résultat de l'histoire des relations socio-affectives et des identifications antérieures.*
- *L'image interne "réaliste", celle du moi quotidien que l'on se reconnaît consciemment, résultat d'un compromis avec les deux autres images.*

Ces trois images forment un tout et, bien entendu, des proportions sont différentes en fonction de l'individu. L'image de soi est donc *un mixte de matérialité et de mentalisation* (ibidem, p.60).

Pour Lidia Wiśniewska l'identité dépend du lieu occupé dans une hiérarchie. Elle parle du paradigme linéaire, où l'identité de l'individu est *une dérivée de la place dans un tout* (Wiśniewska, 2002) et du paradigme circulaire où l'identité est *dans les rapports entre des unités, et même dans les rapports entre les rapports* (ibid: 13). Le modèle circulaire est celui de Gilles Deleuze qui traite de l'éternel retour, répétition, ressemblance et égalité¹⁰.

En analysant l'identité du blogueur nous allons donc aussi recourir à la notion de **l'identité narrative** et des formes qu'elle prend dans la culture informatisée¹¹. Tzvetan Todorov et Ricoeur ont dit que l'identité personnelle était justement dans la narration, il sera donc ici question aussi de l'importance de la narration dans la révélation de l'identité personnelle. La catégorie de l'identité personnelle dans un texte est présentée par Paul Ricoeur¹² comme un développement de la catégorie de l'identité narrative. L'identité personnelle comporte l'identité du sujet parlant et agissant. La problématique de l'identité de l'auteur dans le domaine de l'autobiographie a été esquissée par Regina Lubas-Bartoszyńska¹³. Elle présente, entre autres, l'idée de John Sturrock¹⁴ pour qui l'identité du Moi en tant que subs-

tance (edentity) n'est pas donnée dès le début. *L'identité se développe (où elle est créée) progressivement, par une forme narrative de l'autobiographie. Ici l'idée de Sturrock (...) rencontre celle de Ricoeur* (Lubas-Bartoszyńska, 1998: 19). L'auteur, en décrivant sa journée, que ce soit dans un journal personnel ou dans un blog qui est en perpétuelle élaboration, forme son identité. Cette dernière est constituée par la narration¹⁵, par une série de questions, réflexions, doutes. *L'individu s'interroge dans la solitude (...) pour se chercher une identité et une personnalité organisées dans le temps* (Madelenat, 1989:21). L'écriture suppose toujours un processus d'introspection et d'objectivation de la pensée en vue de son expression. *Ce pouvoir, ou cette fonction de stabilisation et de renforcement de l'idée qu'a l'écriture permet, par la prise de distance par rapport au seul sens pratique, et par la possibilité de retour sur soi qu'il implique, d'apporter à l'individu un renforcement de son sentiment identitaire* (Albert, 1993: 45-58). La tenue d'un journal intime ou les autres formes d'écriture qui s'y rapportent est une pratique très commune, comme le montrent certaines enquêtes, et elle est devenue dans notre société un véritable trait de civilisation.

Dans les blogs analysés pour ce travail nous lisons beaucoup de notes qui traitent justement de cette formation de l'identité: *Ce site est une construction de mon esprit, il a pour but en premier lieu de rapiécer les pensées qui poussent dans ma tête, de libérer cette pression qu'elles exercent sur moi, (...) Cette aventure est avant tout purement égoïste car elle m'est entièrement consacrée (...) Ce que je sais c'est que je suis une étoile tourmentée de 23 ans qui ne sait pas encore quoi faire de sa vie mais qui cherche intensément afin de se débroussailler un chemin dans la jungle qu'elle piétine. Je suis finalement en perpétuelle construction comme mon site* (<http://etoilefuyante.scidel.ca/pensees.htm>). Le lecteur peut observer cette perpétuelle construction quand il lit un blog qui est suffisamment long pour voir une évolution à travers le texte.

Idem

Dans le cas des blogueurs nous devons parler d'une **identité virtuelle** car aujourd'hui de plus en plus de gens vivent une et même des vies à l'écran. Plus précisément, dans l'écran, à l'intérieur de l'ordinateur, à l'Internet. Pour plusieurs d'entre les blogueurs cette vie, ou ces vies, sont plus intéressantes que celle qu'ils vivent dans le monde "réel". L'identité virtuelle est incertaine et instable, ayant des gerçures, elle manque de continuité. Elle constitue, paradoxalement, le idem d'un modèle de l'identité du blogueur. Le blogueur peut construire et reconstruire son identité par l'intermédiaire du monde virtuel qui l'exprime, *posséder autant d'identités sur l'Espace du savoir qu'il sécrète de "corps virtuels" (...) qu'il explore et contribue à créer*¹⁶. Nous pourrions dire qu'ici *l'homme vit le moment actuel, perdu dans la diversité des détails qui font sa vie, par conséquent il n'arrive pas à l'expliquer* (Hudzik, 2005:50).

Les auteurs des blogs que nous pouvons lire sur Internet ne constituent pas un groupe entièrement homogène. Nous y rencontrons souvent des adolescents qui cherchent à s'amuser et passer leur temps mais aussi des personnes adultes, sérieuses, ayant une vie familiale établie. Dans tous les textes, cependant, nous pouvons trouver des fragments traitant du sentiment de solitude, dépression, désintégration psychique ou émotionnelle, isolement ou incompréhension. Aussi bien chez des femmes:

Cette solitude.

Implacable.

Le lit comme après la bataille, sans dessus-dessous, dormir en plein milieu, combler le vide.

Le silence de la chambre (<http://ahosera.ether-elegia.com/phpblog>, note du 9 décembre 2003.). (...)

Je connais pas la solitude?

Je suis malade de solitude, parfois, ça me tombe dessus - une angoisse terrible. Qui me laisse dévastée, les pensées emmêlées, incapable de créer (ibidem, note du 19 novembre 2003).

que chez des hommes: *Je hais tellement ce monde, cette vie et ces relations uniquement basées sur l'argent que je ne peux entrevoir l'extérieur normalement. C'est mon seul échappatoire pour ne pas sombrer dans la dépression, me dire que je suis complètement différent de la masse (...) Je hais ce monde profondément, ce n'est pas nouveau non plus. En ce moment, ça s'amplifie, c'est tout (V. Duseigne <http://bxl1.free.fr>, note du 1er septembre 2002).* Ce qui est frappant pendant la lecture de certains blogs, c'est une autoconscience, connaissance de la pratique autobiographique, visible par exemple dans le blog de Sally:

Parfois, après avoir fait le tour de lecture de mes diaristes habituels, en plus de quelques autres choisis au hasard, devant l'expression de la tristesse, du désarroi, de la solitude ou des difficultés, je dois me confirmer pour la nième fois le droit d'exprimer de la sérénité, du bonheur et de l'appréciation de mon quotidien riche de plaisirs tranquilles. Je me dis que pour ceux qui vivent les revers de l'envers de la médaille, c'est bien de voir une expression de l'endroit, comme un témoignage, comme une lueur d'espoir, comme un scénario possible (<http://www.geocities.com/monde-de-sally>, note du 13 janvier 2000). C'était un cas à part, mais le gros de blogueurs écrivent quand ils ont besoin d'évacuer des émotions, réfléchir sur un sujet qui les tourmente, ou tout simplement s'amuser, se distraire, raconter des bêtises. Le plus souvent on peut y lire des descriptions de la vie quotidienne, peines de cœur, questions familiales, ennuis de santé, problèmes avec des enfants, aventures sexuelles. En étudiant les différences textuelles entre les productions, Marianne Gullestad¹⁷ identifie des traits spécifiques selon l'appartenance sociale ou le sexe des participants. L'homme raconte plus volontiers sa carrière professionnelle alors que la femme s'en tient souvent à des thématiques relationnelles; l'âge détermine quant à lui l'attitude générale face à l'existence: les certitudes traditionnelles faisant place au désarroi moderne.

Quand on veut se sentir libre dans cette pratique, la meilleure solution est de recourir au pseudonyme. Il peut servir comme une préservation de l'identité de l'auteur, un masque qui empêchera les personnes de la vie réelle de reconnaître le blogueur. Les chercheurs qui s'occupent de l'Internet démontrent que, bien que ce ne soit pas un effet fréquent, *des personnes qui multiplient pathologiquement leur "moi" et qui jouent des rôles différents, ne manquent pas sur le réseau (Bendyk, 2006).* Elles changent de sexe et d'âge en fonction de leurs besoins en se servant de déguisement. Nous allons traiter l'emploi du pseudonyme plus en détails dans le chapitre III, consacré à la question de l'intimité dans le blog.

Etant conscients que toute généralisation ne reflète pas la vérité, nous pouvons dire que les traits d'un modèle seraient: factice - le blogueur fait sem-

blant d'être quelqu'un d'autre, futilité du contenu - des sujets traités sont banales. La personnalité du blogueur global est marquée par: autopromotion, publicité, dissémination, sensation du manque du centre, de valeurs fondamentales, fragmentation, solitude, désir du dialogue. Le blogueur se trouve entre, suspendu parmi le réel et ce qui est artificiel, virtuel, simulacre, il est un être en mouvement continu, *son existence est basée sur la simulation de sa présence dans un endroit expectatif ou non-expectatif* (Miczka-Pajestka, 2005: 423 (trad. de l'auteur).

En réfléchissant sur l'identité de l'auteur du blog il faut se rendre compte du fait qu'ici l'homme est confronté à la technique. De plus, un blogueur crée son identité dans une culture de simulation qui commence à se former et qui change notre idée de l'esprit, du corps, du moi et de la machine. *L'Internet est un endroit où la confrontation de la technique et de l'identité humaine prend des formes particulièrement intéressantes. (...) entre ce qui est réel et virtuel; on avance, incertains de ses pas, et dans le chemin on invente soi-même* (Turkle, 1995).

Aujourd'hui de plus en plus de gens vivent une et même des vies à l'écran, ou plus précisément dans l'écran, à l'intérieur de l'ordinateur. Des sociologues qui parlent de la crise de l'identité que nous vivons, remarquent que l'atrophie du privé, de l'intime est croissante. Pour plusieurs d'entre les internautes, cette vie ou ces vies sont plus intéressantes que celle qu'ils vivent dans le monde "réel". Sherry Turkle, professeur de sociologie au Massachussets Institut of Technology, psychologue et titulaire d'un doctorat de "psychologie de la personnalité et de sociologie", ne s'en inquiète pas: au contraire, elle analyse cette tendance, manifestation d'une nouvelle culture, et elle y trouve au contraire beaucoup de raisons de se réjouir. Elle s'était également penchée sur cette nouvelle réalité dans son ouvrage précédent, *The Second Self*¹⁸ (où elle a appelé l'ordinateur le deuxième moi-même). Ne s'intéressant pas aux ordinateurs en tant que tels, mais, suivant une démarche compréhensive, elle se prend aux personnes qui les utilisent et aux effets que ces formes d'interaction ont sur la construction identitaire. A l'Internet il y a des miettes d'information répandues à l'aide desquelles nous pouvons reconstruire l'identité d'une personne qui nous intéresse. *Cette identité sera constituée des fragments de blogs, informations laissées par d'autres, des photographies, des textes qu'on voudrait oublier, des liste de présence à des rencontres auxquelles on aimerait ne jamais participer ainsi que des données personnelles laissées sur le réseau par des agents administratifs insoucians* (Bendyk, 2006: 36.). Nous pouvons donc parler d'un patchwork identitaire dans le cas d'un homme contemporain qui non seulement s'informe à l'aide d'Internet, mais aussi fait des achats, échange des lettres, joue, s'exprime, cherche des amis, des partenaires sexuels.

Ce qui est toujours présent dans les blogs c'est une conscience métatextuelle de leurs auteurs qui est visible dès le début du texte donc qui constitue le idem du modèle de l'identité du blogueur. Nous lisons:

Pourquoi tenter à tout prix de ritualiser mon écriture? De la soumettre au supplice journalier de la question? Etait-ce bon d'établir un rituel au fond de cette chambre... (http://carnetsamericains.ifrance.com/carnetsamericains, note du 8 février 2003) et dans un autre blog: Comment dire, comment écrire les jours qui passent, me dépassent? Comment transmettre ces sensations fugaces, images flashes, instants extraits ça et là de la ligne du temps qui file trop vite? Quels mots pour tout ce qui

est non dit, pour tout ce qui se masque dans les conversations du jour? Mon langage se lit en filigrane, ma vérité est entre les lignes. Il y a ce qui s'écrit ici, entre ce texte et moi (...) (www.annenomy.free.fr, note du 05 février 2002.) Des fragments métatextuels sont présents dans les blogs de plusieurs personnes et on les trouve non seulement vers la fin ou au milieu du texte, mais ils sont diffus partout. *Pour dire vrai, il y a quelques semaines, je ne savais absolument pas ce qu'étais un blog. "Un blog? C'est bien un monstre sorti tout droit d'un marais non?" avais-je dit en farce la première fois que j'ai entendu ça* (http://www.paulmartintimes.ca/personal-paul/blogs_f.asp, la première note).

Ipse

Quand on a affaire à un blog qui est suffisamment long pour pouvoir observer un changement de l'identité de l'auteur, ce qui est relativement rare à l'Internet, il y a un trait principal que nous remarquons. C'est un certain mûrissement, une évolution du blogueur qui en commençant à écrire, ne pensait qu'à l'autopromotion, la distraction, la blague.

L'identité du blogueur est-elle postmoderne? Elle est incertaine et instable, ayant des gerçures, elle manque de continuité. En caractérisant l'identité postmoderne, Alexandra Kunce dit qu'*ici tout est effiloché par la force et la faiblesse des règles de la culture et du hasard. Des schémas s'effondrent nettement... Des doutes s'accumulent... (...)* *L'identité individuelle est un espace dynamique. Plusieurs choses projettent sur le sentiment de l'identité.* (Kunce, 2003: 95.) Le contexte culturel est donc important, et la notre culture est extrêmement riche en signes et en images, ce qui fait que l'homme se perd dans cette multitude. En parlant du quotidien de l'homme postmoderne, l'on peut se servir de la métaphore de la simultanéité, où il y a un mélange, un effacement des frontières entre le réel et l'imaginaire (Baudrillard cité par A. Kunce, 2003:116.). Kunce remarque que cette réalité soulève le problème d'une identité déconfitée de l'homme vivant dans le monde médiatisé. Elle souligne *la question du rôle des médias dans la formation des identités nouvelles et la décomposition des déterminants culturels existants jusqu'ici* (KUNCE, 2003:166.). Et l'Internet est un média changeant, instable, momentané, rhizomatique, illusoire. Peut-être que l'identité d'un blogueur subit-elle une continuelle transformation? Kunce dit aussi que la réalité postmoderne est celle où c'est la communauté à laquelle l'on appartient qui compte mais, en même temps, elle fuit l'universalisation, la centralisation du pouvoir et elle est *une culture du narcissisme* (ibidem, p. 117.). Dans ce cadre culturel l'homme est introverti, veut connaître lui-même, cherche son identité en se sentant seul, incertain de sa propre valeur. Est-ce une des causes majeures qui poussent à écrire sa vie en ligne? Il ne faut pas oublier la fonction thérapeutique de l'écriture personnelle, nous trouvons des passages dans les blogs qui en rappellent: *Elle NH est un journal rétrospectif à grandes failles. Elle NH c'est moi depuis deux ans. Elle NH comme je l'ai écrit, c'est un retranchement regardé dans le miroir de l'écriture. Cela me fait un bien fou. Je n'aurais jamais rien dépassé sans Elle.*

En septembre, j'ai repris la fac (<http://elle.nh.free.fr>, note du 12.04.2003).

En écrivant ses pensées et ses émotions dans un blog, l'auteur prend conscience de la particularité de ce médium qui engendre un problème concernant le statut de l'émetteur et le destinataire. Ici l'objet même, le blog, est une sorte d'information. Selon les mots de McLuhan, *medium is the message*. Anna Niderhaus remarque que dans le cas de l'hiperréalité *l'atrophie de la structure binaire concerne et la présentation (la relation simulacre -essence) et la réception d'un oeuvre (la relation oeuvre - récepteur)* (Niderhaus, 2005: 140). Elle évoque aussi l'opinion de J. Baudrillard pour qui dans cette situation la réflexion, la bipolarité de l'objet réfléchissant et réfléchi disparaît, et au lieu d'avoir une relation avec quelqu'un d'autre, on a affaire à un *narcissisme de l'auto - référence de chacun qui réside devant un écran* (Baudrillard, 1976: 140). L'auteur du texte ne voit dans l'écran que son propre reflet, nous devons donc ajouter le trait de narcissisme à notre modèle de l'identité. Nous pouvons dire que le blog est à la fois un prolongement de l'identité du blogueur en ligne, puisqu'à travers de ses textes il y livre un peu de lui même, et un espace au sein duquel des échanges peuvent naître entre le blogueur et des internautes.

Les traits communs de l'identité féminine et masculine du blogueur, et son idem et son ipse, tels que: instabilité, discontinuité, sensation du manque du centre, de valeurs fondamentales, fragmentation, solitude, sont inscrits dans le modèle de l'identité virtuelle. Suspendue entre le réel et le fantasme, le potentiel, elle est muable, elle diffère en fonction de la personne. Ce qui unifie tous les cas particuliers, c'est d'un coté une continuation de la spécificité de l'identité du diariste traditionnel, et d'un autre coté une transformation vers la communication instantanée dans l'univers virtuel, afin d'obtenir un bénéfice (par exemple un contact passager avec l'autre).

Notes

¹ sur l'identité narrative voir P. Ricoeur, *Temps et récit, t.III*, Paris 1985; *Soi-même comme un autre*, Paris 1990, pp. 140-154, 187-223.

² voir P. Rodak, *Narracja - dziennik - tożsamość. Przesłanki (projektowanej) antropologii literatury*, in: *Narracja i tożsamość I*, réd. W. Bolecki i R. Nycz, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2004, p. 219

³ sur l'identité narrative voir P. Ricoeur, *Temps et récit, t.III*, Paris 1985; *Soi-même comme un autre*, Paris 1990, pp. 140-154, 187-223.

⁴ D. Madelenat, *L'intimisme*. Paris 1989, p. 21.

⁵ voir P. Rodak, *Narracja - dziennik - tożsamość. Przesłanki (projektowanej) antropologii literatury*, in: *Narracja i tożsamość I*, réd. W. BOLECKI i R. NYCZ, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2004, p. 219

⁶ Nous savons que certains théoriciens niaient la possibilité de l'existence d'une forte et nette identité féminine. Voir J. Bator *Feminizm, postmodernizm, psychoanaliza. Filozoficzne dylematy feministycznej "drugiej fali"*, Gdańsk 2001, ou l'auter suit l'idée de J.P. Sartre, S. de Beauvoir.

⁷ le titre du livre de Philippe Lejeune consacré uniquement à l'écriture journalière féminine au XIXe siècle (Paris 1993)

⁸ voir aussi Lubas-Bartoszyńska R., "Tożsamość i autobiografia" in: *Pisanie autobiograficzne w kontekstach europejskich*, Śląsk Wydawnictwo Naukowe, Katowice 2003, p. 11-28.).

⁹ A propos de la problématique de la personnalité et de l'identité voir aussi J. LECARME, E. LECARME-Tabone, *L'autobiographie*, Armand Colin, Paris, 1999, p. 57

¹⁰ voir G. Deleuze, *Różnica i powtórzenie. Przeł. B. Banasiak i K. Matuszewski*. Warszawa 1997.

¹¹ voir P. Rodak, *Narracja - dziennik - tożsamość. Przestanki (projektowanej) antropologii literatury*, in: *Narracja i tożsamość I*, réd. W. Bolecki i R. Nycz, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2004, p. 219

¹² P. Ricoeur, *Temps et récit, t.III*, Paris 1985; *Soi-même comme un autre*, Paris 1990.

¹³ R. Lubas-Bartoszyńska, *Sukcesy i gorycze. O "historiach życia" polityków polskiej opozycji antykomunistycznej*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1998.

¹⁴ J. Sturrock, *Language of Autobiography*, London-Cambridge 1993.

¹⁵ sur l'identité narrative voir P. RICOEUR, *Temps et récit, t.III, Soi-même comme un autre*, op. cit., pp. 140-154, 187-223.

¹⁶ P. Levy, *L'intelligence collective: pour une anthropologie du cyberspace*, La Découverte, Paris 1997, p. 153.

¹⁷ elle en parle dans Gullestad M., "Invitation à l'autobiographie : intimité dans l'anonymat" in: *Identité, lecture, écriture*. sous la dir. de Martine Chaudron et François de Singly, op. cit., p. 171-185.

¹⁸ S. Turkle, *The Second Self: Computers and the Human Spirit*, New York: Simon and Schuster, 1984.

Bibliographie

Albert, J.-P. 1993. "Etre soi: écritures ordinaires de l'identité" dans Chaudron M., de Singly F. (dir.) *Identité, lecture, écriture*. Paris: Bibliothèque Publique d'Information.

Baudrillard J. 1976. *L'échange symbolique et la mort*. Paris: Gallimard.

Bendyk E., 2006. Człowiek w kawałkach dans: *Niezbędnik inteligenta*, un supplément à *Polityka* n° 39 du 30 septembre).

Ghiringhelli A. et Jalet B., 2005. L'univers des blogs, ses habitants, ses rites, son langage, dans: *Le Monde*, nr du 25.05.05

Hudzik P., 2005. Niepewność realnego: O nowoczesnym życiu w świecie iluzji dans: Ostrowicki M. (red.), *Estetyka wirtualności*. Kraków: Universitas.

Kunce A., 2003., *Tożsamość i postmodernizm*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.

Le Meur L., 2006. Francuzi egocentrykami blogu, dans: *Polityka* n° 38 du 23 septembre 2006.

Linard M., 1996. Une représentation réflexive dans: *Des machines et des hommes*. Paris: L'Harmattan.

Lubas-Bartoszyńska R., 1998. *Sukcesy i gorycze. O "historiach życia" polityków polskiej opozycji antykomunistycznej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.

Madelenat, D. 1989. *L'intimisme*. Paris

Miczka-Pajestka M., 2005. Podmiot i jego cyfrowa egzystencja dans: Ostrowicki M. (red.), *Estetyka wirtualności*. Kraków: Universitas.

Niderhaus A. 2005. Fenomen kultury upozorowania dans: Ostrowicki M. (red.), *Estetyka wirtualności*. Kraków: Universitas.

Ricoeur P., 1985. *Temps et récit*, t.III. Paris: Seuil.

Ricoeur P., 1990. *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.

Turkle, S. 1995. *Life on the Screen. Identity in the Age of the Internet*. New York: Simon and Schuster (fragment du livre traduit de l'anglais par Elżbieta Olender-Dmowska, http://www.wiw.pl/biblioteka/blaustein_rosinska/01.asp)

Wiśniewska L., 2002. Oblicza tożsamości, oblicza rozdwojenia dans: L. Wiśniewska (red.) *Tożsamość i rozdwojenie*. Bydgoszcz: Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego. (trad. de l'auteur)

La figure maternelle dans *Le Voile noir*, autobiographie d'Anny Duperey

Agata Kraszewska

Doctorante de l'Université Pédagogique de Cracovie, Pologne

L'étude de la figure maternelle, dont l'importance est capitale dans Le Voile noir d'Anny Duperey, s'effectue à trois temps. Tout d'abord elle est approchée par le biais de la poétique, en tant que personnage littéraire qui s'avère pauvre en dimensions. A cette réduction paraît suppléer une richesse de significations, analysées dans un deuxième temps, relevant de l'archétype de la mère. Enfin, la figure maternelle est étudiée comme matrice reconnue par la fille. L'identification à la mère justifie le projet autobiographique d'Anny Duperey, essentiellement subjectif, celui de la découverte de la mère, perdue dans l'enfance, à travers l'interprétation de photographies, de menus souvenirs ainsi que par le biais de sa propre expérience de la vie.

Mots-clés: autobiographie, mère, personnage littéraire, archétype de la mère

The character of the mother, who is of crucial importance in Le Voile noir - Anny Duperey's autobiography, is analysed in three stages. The first perspective is poetic, according to which the character of the mother shows herself as incomplete and reduced to only one dimension. Such reduction seems to be compensated for by the richness of meanings, discussed in the second stage and connected with the archetype of the mother. Last but not least, the character of the mother is presented as a matrix recognised by the author. Identifying with the mother justifies Anny Duperey's autobiographical project, which is thoroughly subjective and assumes tracing the mother lost in childhood by means of interpreting photographs, fragmentary memories as well as the author's own life experience.

Keywords: mother, autobiography, literary character, the archetype of the mother

Jacques Lecarme cite le livre d'Anny Duperey, comédienne et écrivain (née en 1947) comme exemple de l'autobiographie dont le principe générateur serait la mort:

Il semble bien que le besoin d'écrire, c'est-à-dire de sauver sa vie, apparaisse chez ceux qui ont connu très précocement la disparition d'un parent et qui ont ainsi conçu ce que la mort a d'absolu. La pulsion d'écrire, qui n'est pas tout à fait assimilable à la pulsion de voir ou à la pulsion de savoir, ne semble pouvoir s'étayer que sur un manque radical ou sur un défaut d'accomplissement (Lecarme, 1997: 131).

En fait, le livre d'Anny Duperey, le premier et le plus important tome d'une trilogie autobiographique, fait partie et témoigne à la fois d'un travail de deuil entrepris par l'auteur une trentaine d'années après la mort accidentelle de ses parents qu'un dimanche elle a trouvés morts dans la salle de bains, asphyxiés dans la trentième année de leur vie par un chauffe-eau défaillant d'une maison

nouvellement construite. Le voile noir de l'amnésie absolue ayant anéanti les huit ans et demi de sa vie d'avant cet événement crucial, d'avant cette violente prise de conscience *de la fragilité des êtres (...), de l'amour basculé en une seconde dans le silence irréversible, de la précarité de la vie et des liens les plus profonds* (Duperey, 1992: 125), l'auteur se hasarde à découvrir la plaie et à rechercher des bribes du passé submergé par l'oubli, en particulier les figures des parents.

C'est un *livre à double partition* (Lecarme, 1997: 259) qui se déploie la plupart du temps à partir de photos, prises par le père de l'auteur, photographe de talent. La lecture autobiographique est induite dès la photo sur la couverture, *embrayage automatique du récit de vie référentiel* (Lecarme, 1997: 225), photo représentant l'auteur avec son père, ensuite à travers un fragment poignant, mis en exergue, de *W ou le Souvenir d'enfance*, autobiographie de Georges Pérec placée aussi sous le signe de l'absence des figures parentales. Le pacte autobiographique (cf. Lejeune, 1975), garanti par la concordance du nom chez l'auteur, le narrateur et le héros (l'auteur explique même dans son livre l'origine de son pseudonyme d'actrice dont elle le signe), se noue au niveau de la dédicace, accompagnée d'un exposé de sources et d'intentions de cette autobiographie en gestation depuis des années. *Base et raison d'être de ce livre* (Duperey, 1992: 7), les photos qui constituent en elles-mêmes une puissante attestation du caractère référentiel du livre, se devaient, selon l'auteur, d'aller de pair avec un récit de son enfance sans recours au masque de la fiction. Toujours dans l'incipit, placé sous un signe de rancune envers les parents disparus prématurément, Anny Duperey affirme pressentir les dangers de son entreprise douloureuse et évoque sa portée existentielle (plus loin elle déclarera le mot „accepter” appliqué à la mort des parents à l'origine de son autobiographie). De plus, tout au long du texte l'auteur ponctue le récit de remarques métatextuelles ayant trait au pacte: elle expose son souci de vérité, elle déclare ne s'attacher qu'à la ligne de fond, qu'aux véritables charnières de sa vie.

Dans l'incipit, Anny Duperey semble conférer à son texte, discontinu et a-chronologique, une importance secondaire par rapport aux photos. Cependant ni le choix de celles-ci, ni leur succession ne sont fortuits, ils obéissent à une progression rigoureuse de son projet qui, comme toute autobiographie, est une quête d'identité, de sa propre unité (cf. Lejeune, 1998: 107).

Le premier chapitre du livre met la lumière sur la prodigieuse retrouvaille des photos laissées par le père ainsi que sur les velléités de l'auteur avant de les développer, regarder, commenter et publier enfin. Suit le récit, bref et sec, de l'accident - la coupure de l'existence, le traumatisme originaire à gérer le long de ses jours. Viennent ensuite les éléments constants de l'autobiographie au sens le plus strict (cf. Lecarme, 1997: 62) à savoir la présentation de l'espace de l'enfance d'avant le déménagement qui a précédé l'accident de très peu et l'amorce d'une généalogie, le tout solidement ancré dans la réalité sociale de l'après-guerre. Les descriptions et les portraits sont espacés par des séquences, de plus en plus développées, où l'auteur „démonte” ses mécanismes d'autodéfense, tous les efforts d'occulter, de „tuer” même le passé, le souvenir trop douloureux de la perte des parents. Ainsi s'opère une mise à nu de la plaie, un désavœu de la carapace d'indifférence et d'ironie qui, tout en permettant de survivre au désastre, a occulté le moi de l'auteur.

Les parents, dont jusqu'alors l'auteur n'a noté que l'absence, apparaissent véritablement sur scène vers le milieu du livre et leurs figures dominent la suite. C'est alors que l'auteur entre dans le vif de l'entreprise identitaire: *Vous m'êtes inconnus, mon père et ma mère et pourtant je sens que j'ai besoin de vous pour savoir qui je suis* (Duperey, 1992: 127)^a. Or, le voile noir ayant repoussé dans l'ombre *ce qu'ils étaient avant, leur amour devenu inutile et douloureux, le souvenir insupportable de leur gestes de tendresse, de leurs mains, de leurs voix* (ibid: 57), les figures parentales ne s'avèrent qu'abstraites, immatérielles, fantomatiques, voire inexistantes.

C'est alors, à mi-parcours du livre, que l'auteur précise l'enjeu de son entreprise et annonce la ligne exacte de celle-ci. Il lui est impossible de ressusciter les figures parentales par son propre souvenir, tant la mémoire s'avère vidée et impuissante. Il n'est pas non plus pertinent de les reconstruire à partir des souvenirs, évidemment sélectionnés et déformés par le regret, de ceux qui ont connu les parents, leurs témoignages étant peu fiables^b. Par souci de vérité il ne reste plus à l'auteur qu'à hasarder une redécouverte toute intérieure et toute subjective des figures parentales, en s'appuyant sur l'interprétation des photos laissées par le père, sur les bribes de phrases grappillées dans les évocations familiales et retenues par l'auteur enfant ainsi que sur son expérience de la vie^c.

Cette redécouverte, outre sa fonction identitaire, fait partie d'un travail de deuil visant, comme il a déjà été dit, à accepter la perte prématurée des parents. Ainsi le caractère actif de cette autobiographie se trouve-t-il mis en valeur (cf. Lejeune, 1986), se dévoile sa dimension existentielle et prospective, l'acte autobiographique ayant un impact essentiel sur l'avenir de l'auteur. Nous allons étudier la figure de la mère telle qu'elle se dessine à travers le livre, figure d'une importance capitale dans la quête d'Anny Duperey, comme dans toute autobiographie féminine (cf: Lecarme-Tabone, 1997: 98).

La mère - personnage.

Au début du livre la mère et le père apparaissent fondus en une seule entité: *mes adorables, mes jeunes et beaux parents* (Duperey, 1992: 42), *mes deux beaux endormis* (ibid: 105). Cette présentation, dépourvue de données concrètes, crée un effet particulier: elle divinise les figures parentales figées dans leur jeunesse et beauté, soustraites au ravages du temps et même de la mort euphémisée en sommeil. Par ailleurs, le manque de spécification de cette beauté semble renouer au topos de l'indécrivable, de la beauté parfaite, inatteignable par les mots, dont l'absolu est l'apanage des figures divines. Cette absence de particularisation ne saurait que difficilement, semble-t-il, être palliée à l'aide du portrait par la photographie^d, abondant par la suite. Les parents y sont dissociés et chacun d'eux fait l'objet d'une investigation particulière.

En fait, dans la deuxième partie du livre, c'est la photographie qui semble assurer la présence de la mère, rôle joué dans un texte de fiction principalement par le portrait physique (cf. Vannier, 1972: 15). Celui-ci, très fragmentaire, succinct et dispersé, est par conséquent nécessairement redondant, mais il a l'avantage essentiel de *décrire à la fois l'objet perçu et la qualité de la perception* (ibid: 40).

Les premières notations au sujet de l'aspect physique de la mère, lors de la première tentative de reconnaissance de la mère à travers une photo, se limitent à l'énumération de menues ressemblances physiques, héritage de la mère: *Je lui dois la ligne retroussée du nez, un vague quelque chose dans le sourire, une ligne de genou un peu épaisse, qui détermina ma préférence pour les jupes longues, une certaine lourdeur oblongue de la fesse, aussi - des fesses d'avant-guerre...* (Duperey, 1992: 149). Loin de tendre à esquisser un portrait, ces notations fragmentarisent l'ensemble en une suite de „flash” indépendants qui ne forment plus un tout. De plus, la mère n'est pas décrite pour elle-même la limitation des traits notés aux seules similitudes entre la mère et la fille prive toujours celle-là d'individualité.

Il en est de même avec la description du visage maternel, d'après la photo prise lors de la fête du mariage des parents:

Sa petite fleur blanche dans les cheveux, parure posée sur sa tête comme un déguisement, signe de gaîté contredit par la tragique neutralité de son regard absent de la fête. Cette petite mèche soulevée derrière son oreille et qui semble flotter, comme si un vent léger dans la pièce balayait son seul visage. Et cette pâleur diffuse sur la peau, cette lumière intérieure, peut-être, qui émane des femmes enceintes, et qui donne l'impression qu'elle n'est pas dans le même éclairage que les autres. (Duperey, 1992: 182)

La prosopographie tourne ici immédiatement à l'éthopée: tous les traits notés (la fleur dans les cheveux, la mèche flottante, la pâleur de la peau), loin de tendre à la visualisation, traduisent la solitude intérieure, l'isolement de la mère au milieu des autres, l'inadéquation de son être à la situation où elle se trouve. De plus, la structure de ce passage, sinueuse, qui multiplie les comparaisons et surtout les paraphrases affaiblit la valeur référentielle de cette description (cf. Stawiński, 1982). La particularité du visage maternel s'estompe encore plus du fait que s'imposent d'autres référents susceptibles de le caractériser. Il a déjà été question de la pâleur propre aux femmes enceintes. Puis, la photo de la mère rappelant à l'auteur les images des morts, des condamnés, des disparus dans les camps, tous dotés d'un regard de l'au-delà, le visage maternel est associé au portrait de tous ceux qui subissent leur sort comme une force malveillante et inéluctable: *Elle a ce visage à demi effacé, cet air si doux, ces paupières alourdies des victimes innocentes et résignées qui s'abandonnent à ce qui les attend* (Duperey, 1992: 184). Ainsi, sans perdre de réalité (cf. Vannier, 1972: 39-40), le visage maternel se dilue dans ce portrait généralisé.

La troisième apparition du corps de la mère, la seule image de celle-ci restée vivante dans la mémoire de l'auteur, a lieu vers la fin du livre, au moment où Anny Duperey livre un récit complet de l'accident. Le corps maternel, sans être décrit, y est présent en tant qu'acteur du drame: la jambe nue bloquant la porte de la salle de bain, la tête et le corps appuyés au mur, le bras à demi-levé sans parvenir à ouvrir la porte pour laisser entrer l'oxygène; puis le corps transporté dans le camion de réanimation et finalement étendu sur le lit. Le corps inerte. L'auteur note aussi ne pas avoir vu, ce matin-là, le visage de la mère, caché sous les cheveux ou détourné. Il s'avère donc que la belle mère a un corps et un visage de tout un chacun, privés de singularité, un corps regardé à travers celui de sa fille,

un visage dont la vérité est faussé par le déguisement ajusté à la circonstance, un visage où s'impriment, se superposent les traits communs aux femmes enceintes, aux victimes du sort. Le sien propre se dérobe, s'éclipse.

La mère sans visage est aussi presque dépourvue de voix. L'auteur ne note que trois phrases de la mère. La première est liée à l'unique souvenir d'avant l'accident: lors d'une promenade, la mère explique à Anny que les fillettes rencontrées *ce sont des orphelines* (Duperey, 1992: 239). La deuxième phrase, transmise cette fois-ci par la famille, était habituellement répétée par la mère, très douée pour le tricot: *Attends, je finis mon rang* (ibid: 155). Le dernier mot maternel concerne son ennui à *mourir* (ibid: 243) que vivait la mère après avoir quitté avec son mari et deux filles, neuf ans après le mariage, la maison natale où on menait une vie de tribu.

Le corps, on l'a déjà vu, mémorisé comme inerte ou regardé tel qu'il apparaît, statique et immobilisé sur la pellicule à l'occasion d'une fête dominicale, d'un mariage ou d'un baptême, ne s'anime que rarement. En fait, les gestes de tendresse sont placés sous le signe de conjecture: *Est-il possible que cette femme m'ait caressée? J'en vois une preuve sur cette photo où elle tient ma main dans la sienne* (Duperey, 1992: 163). Ailleurs, ses gestes se situent du côté de l'autofiction^e, lorsque la narratrice imagine sa vie sans l'accident: *ma mère me donnait un câlin avant de dormir, et puis je repartais à l'école, (...) et puis la vie continuait, la vie... L'autre vie* (ibid: 126). L'unique activité maternelle notée, le seul geste est celui des mains en train de tricoter et des yeux baissés sur les mailles, ou, après, sur le livre, la mère ayant appris à lire tout en tricotant. Ce geste, accompagné de paroles citées plus haut, est resté légendaire dans la famille du fait de sa fréquence ainsi que de l'exceptionnelle habileté de la mère aux motifs de plus en plus compliqués. Finalement, répétée par la fille, cette activité devient le déclin pour l'élucidation de la personnalité maternelle.

L'approche de la personnalité du père est facilitée par son legs - les photos. Par contre, la mère reste mystérieuse, insaisissable: *Je ne la vois pas. Elle m'échappe. Tout est flou et mon imagination même glisse sur elle* (ibid: 155). Dans la mémoire familiale, la mère s'est inscrite par sa gaîté, vivacité et sociabilité. Or, à travers l'expérience du tricot effectuée par la fille, dans l'esprit de celle-ci surgit l'image d'une mère aliénée, dressant entre elle et les autres, qu'elle aimait pourtant, un infranchissable écran de mailles, un échappatoire à la vie qui l'entourait. Accrochée au tricot comme à une drogue, renforçant l'effet d'anesthésie par l'alliance du tricot à la lecture, elle cherchait par là l'atténuation d'un mal profond, d'un *sentiment d'impuissance et d'inutilité* (ibid: 157), d'une angoisse imprécise. La raison de ce mal reste opaque:

Je ne le saurai pas. Car ses yeux baissés sont devenus paupières closes, puis orbites creuses, et peut-être plus rien du tout à cette heure où je la cherche. Ses pensées se sont abîmées avec elle et son refuge est à présent définitif (ibid.: 158).

La progression vers le néant (*yeux baissés, paupières closes, orbites creuses, rien du tout*) retrace non seulement les étapes objectives de l'action d'une mort envahissante et destructrice, qui laisse le mystère sans clé, mais semble suggérer en même temps un abandon, une passivité qui double l'écran du tricot d'un écran de paupières, qui les laisse retomber définitivement, qui appelle, même

involontairement, le vide et l'anéantissement: *Ton besoin de fuite, ma mère - et c'est là une noire question à jamais sans réponse - ne t'a-t-il pas entraînée bien plus loin que tu ne le cherchais?* (ibid: 158).

La réponse est pourtant fournie à la fin du livre, dans la première et dernière lettre écrite par la fille à la mère - une prosopopée ardente. Après avoir osé le récit complet de l'accident, après les tentatives d'exorciser l'ombre de sa propre culpabilité de la mort des parents, après l'énumération des différentes composantes qui ont abouti au drame, l'auteur franchit le pas, retrace l'histoire de sa mère, pressentie dans l'enfance mais occultée derrière le voile noir, et maintenant redécouverte le biais des photos ainsi que de ses propres expériences. C'est l'histoire d'une femme comme les autres, d'une jeunesse prometteuse de diverses possibilités tôt finie, d'une femme encombrée du poids de deux enfants, renonçant à l'activité hors de la maison, devancée par un mari qui s'épanouit en toute liberté, transplantée et renfermée dans une maison neuve et vide, une mère atteinte d'un mal mortel. Ainsi se trouve démythifiée l'image, cultivée par l'entourage, d'une mère épanouie, radieuse, rayonnante de vie. A la place, s'impose une mère assombrie, ténébreuse à en mourir, fragile et frileuse, la vivacité n'étant qu'une façade dissimulant une mortelle mélancolie, finalement confirmée par les proches. Après tout, c'est elle qui est responsabilisée du drame: elle a négligé les signes avant-coureurs de la catastrophe et puis, à quelques centimètres près de la poignée de la porte qui aurait pu laisser entrer l'oxygène et la vie, elle a abandonné, ayant cédé à la tentation de l'apaisement, de la délivrance.

Aussi, dotée d'un corps abstrait, presque privée de voix, inerte, immobile ou bien absorbée par l'unique activité, la mère en tant que personne textuelle s'avère-t-elle relativement pauvre en dimensions¹. Elle satisfait à toutes les conditions de représentation, mais généralement par un seul ordre de propriétés: celles d'ordre mental, alors que les notations succinctes des propriétés des autres ordres (physique, interactionnel, illocutionnaire) ne font que contribuer à les révéler. En effet, la mortelle mélancolie, l'absence, et le désir d'évasion se donnent à lire dans l'expression du regard, dans le geste des mains absorbées par le tricot et des yeux baissés jusqu'à leur fermeture éternelle, ainsi que dans les mots qui ont tous, on l'aura certainement remarqué, trait à la mort. Aussi, même la dimension mentale est-elle fortement rétrécie à l'ordre émotif et volitif, l'ordre cognitif étant resté à l'ombre.

Il existe, paraît-il, plusieurs facteurs concourant à cette réduction. En fait, au schématisme inhérent à la personne textuelle (cf. Margolin, 1987: 109), à la sujétion du personnage aux relations nouées à l'intérieur du récit au détriment de sa dimension référentielle (cf. Valette, 1993: 119), s'ajoute la partialité, intrinsèque de l'autobiographie, d'un point de vue unique adopté par rapport à son objet, partialité renforcée dans l'œuvre étudiée par la subjectivité quasi absolue de la démarche entreprise par l'auteur. Aux yeux d'Anny Duperey, celle-ci paraît avortée: *Tout ce travail ne m'a même pas donné l'illusion de me rapprocher d'eux, au contraire. Ils sont perdus, bien perdus pour moi, sans doute définitivement* (Duperey, 1992: 209). De même que chez Pérec, *l'autobiographie ne ramène à la surface du papier rien de gratifiant, mais du manque, de l'insignifiant: elle constitue (...) une commémoration de l'Indicible, de l'Irréparable*" (Lecarme, 1997: 132). Or, ces parents perdus, en particulier cette mère effacée et fuyante, est dotée d'une dimension archétypale qui paraît suppléer en quelque sorte à la réduction de son portrait.

Mère - figure archétypale.

Les traits archétypaux, qui dépassent de loin la prétendue figure réelle de la mère esquissée par la fille, renvoient aux deux pôles de l'archétype de la mère: celui de l'amour et celui de la destruction (cf. Jung, 1998). Tout d'abord, on l'a déjà vu, la figure maternelle se définit comme manque, absence, plaie mal cicatrisée et occultée. Mais l'oubli n'est que superficiel et cette absence va jusqu'à susciter chez Anny adolescente des tentatives de suicide, car pour elle *soif de consolation maternelle et mort ne faisaient qu'un* (Duperey, 1992: 103). Le même aspect négatif de la figure maternelle a déterminé son refus décisif de l'enfant, forme voilée d'auto-destruction:

(...) tout m'apparut... Mon sentiment profond d'être du côté rompu d'une chaîne de vie et ma peur de la renouer, de me mettre «à la place du mort» en devenant mère à mon tour, mon souhait, effectivement suicidaire à un degré supérieur, que «tout s'arrête là» avec ma propre mort, sans descendance, sans laisser de trace, achever «proprement» l'œuvre de destruction commencée avec EUX... (ibid: 188)

Toutefois, cet anéantissement n'empêche pas l'euphémisation de la mort en sommeil (cf. plus haut), la vision de la ruine corporelle de la mère suit l'évocation d'un couple parental éternellement beau et jeune. L'indifférence envers les dépouilles mortelles des parents (depuis l'adolescence l'auteur n'a jamais mis pied dans le cimetière où ils sont enterrés) va de pair avec les fascinations morbides, une douce nécrophilie de l'auteur dont témoignent, entre autres, ses visites coutumières dans le muséum d'histoire naturelle de Rouen où, adolescente, elle prenait *une réconfortante dose de mort* (ibid: 100), où elle approchait *la réalité de ce qu'ils sont devenus, (...) où [elle] habitai[t] leur tombe* (ibid: 101). Ainsi, tout au long de la vie de l'auteur, la mort n'a pas le dernier mot à dire: au moins sur la ligne de fond la mort côtoie la vie en toute tranquillité et avec naturel, en allant même jusqu'à constituer un souffle ravivant. Malgré la destruction physique que subissent leurs corps, l'existence, la présence symbolique des parents s'y dessine en filigrane.

Peu à peu les événements de la vie pulvérise la carapace d'indifférence, d'insouciance, du non-attachement à rien ni à personne, carapace qui constitue une sorte de déni du trauma. Ainsi se prépare un lent *atterrissage* de l'auteur - rétablissement des liens avec la terre, les parents, puis, comme on le verra, avec la chaîne de vie, et finalement - avec elle-même. L'intuition qui semble d'une importance décisive pour cet atterrissage vient à travers les retrouvailles avec la nature. Il paraît significatif qu'après avoir quitté la maison de la grand-mère paternelle où elle a vécu quelques années après la mort de ses parents, l'auteur n'est jamais revenue à la campagne, s'est abstenue de tout contact avec la nature, rejetée comme tout ce qui avait trait aux parents. En fait, parmi les symboles maternels que revêt l'archétype de la mère, la nature, la terre occupe une place privilégiée de par sa fonction analogue à la maternité féminine: transmission de la vie, enfantement (cf. Pajor, 2004: 108). Selon Jung (1998: 417), se réfugier au sein de la nature signifie éveiller, ranimer son rapport à la mère.

Les retrouvailles avec la nature oubliée, teintées de fortes émotions, les premières tentatives de jardinage, de bêchage, de creusement ont laissé l'auteur

choquée par toute cette dualité mort-vie, l'une se nourrissant de l'autre (Duperey, 1992: 197) et ont suscité des réflexions concernant les parents, puis même le mal physique à poser le pied, à peser sur cette terre qui est, finalement, le lieu où ils sont (ibid: 108).

Ces retrouvailles sont à l'origine de deux rêves symboliques. Dans le premier, survenu la nuit après que l'auteur avait planté des iris, à peine enfouis dans le sol, elle est apparue plongée dans sa vie habituelle, mais coiffée d'une couronne d'iris à la place des cheveux:

J'avais des iris sur la tête.

Ou plutôt dans la tête. Les rhizomes y étaient solidement implantés, devenus partie intégrante de mon crâne, incrustés dans les os, et leurs racines plongeant dans mon cerveau, s'en nourrissant, ça poussait magnifiquement.

Donc s'élevait à la place de mes cheveux auparavant platement normaux, une couronne de feuilles drues et bien vertes dressées vers le ciel (ibid: 201).

L'auteur note l'inquiétude de ses proches, invisibles dans son rêve, mais préoccupés par ce changement et ses propres paroles, rassurantes.

Dans le deuxième rêve, l'auteur apparaît dans un milieu campagnard où, malgré l'insistance des voix des autres qui essaient de l'en dissuader, elle laboure le sol d'une cave en partie construite, en partie creusée dans la terre, froide et à peine éclairée par le peu de lumière qui entre à travers une porte basse et étroite. Ce sol en terre battue est si ancien, si dur, si tassé depuis des générations qu'il avait un aspect parfaitement lisse, comme ciré (ibid: 202). Le labeur terminé, au sortir de la cave l'auteur est émerveillée à voir, en se retournant

un merveilleux tapis de fleurs multicolores poussé tout seul, miraculeusement, là où [elle] avai[t] labouré, et dont les vives et fraîches couleurs s'estompaient à mesure qu'elles se perdaient dans la pénombre, et l'on ne distinguait pas, dans le noir total qui régnait encore plus loin, ni le fond de la cave ni la fin de ce tapis de fleurs (ibid: 203).

Tout en se refusant à interpréter ces rêves, qu'elle considère pourtant comme une partie intégrante de sa vie, Anny Duperey note une analogie entre le labour de la terre morte et ses efforts de recherche dans l'obscurité de sa mémoire. Elle exprime le souhait de voir naître en elle, comme résultat de son labeur, une force neuve et vivante, comme les fleurs de [s]es rêves (ibid: 204). Toutefois, les deux scènes oniriques sont imprégnées de symboles par l'entremise desquels transparaît la force active de l'archétype de la mère.

En fait, en analysant les images archétypales de la mère, Carl Gustav Jung (1998: 312) remarque dans les mythes la fréquence du motif de l'enveloppement par des branches tissées autour d'un corps. Le motif du tissage, de l'engloutissement par des branches flexibles indique la mort et la renaissance et il appartient à la symbolique maternelle, car les arbres, les arbrisseaux avalants figurent, selon Jung, à la fois les mères qui enfantent. Ce motif associe donc la mort et la vie, dont l'auteur a saisi la dialectique lors de son contact avec la nature.

Les rhizomes qui se nourrissent du cerveau de l'auteur l'abîment tout en l'avivant. Cependant c'est l'aspect de la vie et de la renaissance qui domine, souligné par le vert, couleur de la vie (Jung, 1998: 548) ^g, ainsi que par la verticalité et la vitalité des feuilles.

Dans le deuxième rêve la symbolique maternelle est encore plus explicite. L'ancienneté de la cave fréquentée par des générations successives ainsi que l'obscurité de cette cave sans fond qui semble noyée dans la nuit des temps, suggèrent d'emblée la portée archétypale de cette scène onirique. Par analogie au sein féminin, la cave est un symbole maternel par excellence (cf. Jung, 1998: 475-476; Durand, 1969: 275-276), doublé ici du symbole de la terre. Celle-ci, outre les significations maternelles, *est la primordiale matière du mystère, celle que l'on pénètre, que l'on creuse* (Durand, 1969: 262). Le retour à la mère traduit par la descente à la cave, teinté peut-être d'une tendance incestueuse au sens jungien du terme^h, serait tout aussi bien l'image des tentatives de percer l'énigme qu'est pour l'auteur, on l'a déjà vu, la figure maternelle.

De plus, comme Jung (1998: 422) constate que la mère personnifie l'inconscient même, la régression n'aboutit qu'apparemment à la mère, car celle-ci est une porte qui ouvre sur le monde de l'au-delà du conscient. Dans cette perspective, l'image du labour à l'intérieur de la cave traduirait les efforts de percer le voile noir qui recouvre les données refoulées gisant dans l'inconscient et de les rendre à la vie. Tentative réussie ou annoncée comme réussie si on admet le rôle prophétique des rêves: le sol aride se couvre de fleurs, d'une végétation abondante. Ainsi la cave labourée devient le lieu d'une miraculeuse renaissance, elle se transforme en trésor, selon le mouvement symbolique analysé par Jung (ibid: 475- 476). Les richesses que l'auteur en extrait, de même que celles des héros légendaires, c'est la vie, c'est elle-même re-née des obscurités du corps maternel de l'inconscient.

Qui plus est, les fleurs symbolisent la femme. Cette symbolique se trouve renforcée par leur multicoloration, celle-ci *étant directement liée (...) à l'engramme de la féminité maternelle, à la valorisation positive de la femme, de la nature, du centre, de la fécondité* (Durand, 1969: 253). La cave, aride, froide et sombre, analogue tout aussi bien au ventre maternel qu'à la tombe (cf. ibid, 1969: 275-276), subit une transformation capitale, en devenant le lieu d'une rare fertilité, d'une merveilleuse éclosion de la vie. Le symbole végétal étant le modèle de métamorphoseⁱ, ce tapis multicolore qui se perd dans les profondeurs de la cave, et que l'auteur aperçoit en se retournant une fois en sortie, pourrait se lire comme l'inverse du côté rompu d'une chaîne de vie (cf. plus haut), comme l'annonce d'une résurrection, d'une réincarnation des mères, de tous les ancêtres - femmes.

En effet, selon le mot de Jung, chaque mère comprend en elle-même sa fille et chaque fille comprend sa mère. Chaque femme se penche en arrière vers sa mère et en avant vers sa fille. Du fait, elle s'aperçoit que sa vie s'étend sur des générations entières, ce qui lui donne l'impression d'exister hors du temps. Cette expérience rehausse son existence personnelle sur un niveau supra-personnel (l'archétype du sort de la femme), en annihilant, par conséquent, tous les obstacles au torrent de la vie qui doit passer par elle (cf. Jung, 1992: 58). Que cette transformation ait lieu dans la cave-giron-tombe n'étonne pas: c'est la mère qui règne sur

le lieu d'une magique métamorphose et d'une nouvelle naissance ainsi que sur le monde souterrain et ses habitants (ibid: 11).

Cette lecture des deux rêves rejoindrait leur interprétation sommaire proposée par l'auteur. Toutefois, cette analyse a mis la lumière sur la symbolique maternelle dont ces images abondent. En effet, puisque la recherche du passé perdu dans la vie éveillée de l'auteur concerne en majeure partie la figure maternelle, l'écho de cette recherche venu de la part de l'inconscient fait émerger des images liées à l'archétype de la mère (cf. Pajor, 2004: 111), en suggérant l'ambivalence propre à celui-ci. Pourtant, le côté de la destruction caractéristique de l'archétype de la mère se trouve vite surmonté et la balance des pôles de celui-ci se penche vers son côté de la vie. En fait, l'avalage, l'engloutissement, l'inclusion qui évoquent une mère terrible, ne sont qu'un prélude à une étonnante renaissance. La cave-tombe, symbolisant l'aspect négatif de l'archétype de la mère, se transforme en champ labouré et d'une étonnante fécondité, en jardin qui se situe du côté positif de l'archétype, de même que tout ce qui protège la vie et que nous lisons à travers l'image de la chaîne de vie.

Carl Gustav Jung (1992: 12) affirme que la projection de l'archétype sur la mère réelle dote celle-ci d'un fond mythologique, d'une autorité magique ainsi que de traits divins. Au début de notre analyse de l'autobiographie d'Anny Duperey, nous avons déjà noté la déification de la figure maternelle figée dans une éternelle jeunesse et beauté. Ensuite, nous avons remarqué qu'elle règne, telle Persephone, sur le royaume des morts. A la fin de l'autobiographie, les parents sont présentés comme de véritables objets d'un culte qui statue les parents en figures providentielles:

Longtemps je me demandai pourquoi j'étais si fermée à la croyance en un Dieu quelconque, à la foi en une entité plus fort que l'humain, secourable.

Comment aurai-je pu croire en un Dieu - un Dieu qui de surcroît aurait permis que vous soyez arrachés à moi, entre autres horreurs dans le monde - puisque vous êtes mes au-delà de l'humain?

Vous êtes mes Dieux. Mes Dieux à moi.

Et je n'ai de foi qu'en vous (Duperey, 1992: 253).

L'introversion de la libido^j chez l'adulte, selon les analyses jungiennes, s'oriente vers le passé individuel de celui-ci et fait émerger en premier lieu les souvenirs d'enfance, parmi lesquels les images des parents. Celles-ci, uniques et inchangeables, sont dotées d'une efficacité permanente. Les bienfaits de la religion correspondent en effet aux soins protecteurs dont les parents entourent l'enfant et les sentiments mystiques sont ancrés dans les impulsions de la plus tendre enfance gardées par la mémoire inconsciente, dans les intuitions archétypales (cf. Jung, 1998: 120). Si l'on croit au caractère numineux, à savoir l'énergie de l'archétype (cf. Pajor, 2004) qui est susceptible de hisser l'expérience de celui-ci au rang d'une expérience religieuse, on peut y voir une composante de cette „religion des parents”.

Le culte passe par le regret, constamment attisé. Les figures parentales inscrites *en filigrane entre [elle] et toute chose* (Duperey, 1992: 252)^k sont en

même temps gardées en l'auteur elle-même, remplissent le vide laissé par leur mort et leur absence:

*Il n'est pas de silence, pas de solitude avec un regret pareil au cœur.
Il me berce, me tient chaud, m'occupe. Regret de vous comme une petite boule au creux de mon ventre, qui est là avec moi, perpétuel enfant en gestation. Regrets jumeaux de lui et d'elle, étroitement imbriqués, si vivants en moi. Votre mort m'a rendu à jamais enceinte de vous.
Vous m'habitez.
Je vous aime (Duperey, 1992: 254).*

Porter Dieu en soi est une garantie de bonheur, de puissance (cf. Jung, 1998: 117). C'est pour cela que dans la lettre - prosopopée adressée à la mère, Anny Duperey la supplie de lui donner la force de s'accrocher à la vie au moment d'une tentation d'abandon, de fuite vers la mort. C'est pour cela qu'elle se débat contre l'idée de faire son deuil, de laisser atténuer le regret, révoltée à l'idée du froid et de la solitude qui l'attendrait une fois les parents partis d'elle-même. Laisser effacer le regret, *la seule preuve tangible, physique, qu'ils ont existé un jour* (Duperey, 1992: 253) signifierait tout aussi bien annihiler définitivement les parents. A la lumière des études durandiennes, l'image finale d'être à jamais „enceinte” de ses parents constitue, par inversion, la négation suprême de leur mort.

Il est en effet remarquable que l'autobiographie d'Anny Duperey fonctionne sur les deux régimes de l'image distingués par Gilbert Durand. Dans la première partie du livre, outre les fascinations morbides, la royale indifférence envers les parents décédés, l'inhumaine insouciance et l'imperméabilité, bref, la fuite devant la réalité de leur disparition sont traduites en images ascensionnelles de survol, de flottement au-dessus de la terre, de clarté, de légèreté aérienne (cf. Duperey, 1992: 198). Ces images, qui expriment la fuite ou la victoire sur le temps et la mort ainsi que *la conquête d'une sécurité métaphysique et olympienne* appartiennent au régime diurne de l'image (cf. Durand, 1969: 135-162). Ensuite, une fois que sa carapace d'autodéfense se crevasse, Anny Duperey parle de la chute (régime diurne) ou plutôt d'un lent atterrissage, parallèle, selon nous, à la descente (régime nocturne). Après, la recherche de la figure maternelle éveille, on l'a bien vu, toute une constellation de symboles centrée autour de la mère qui se situe du côté du régime nocturne (cf. *ibid*: 225-268). Le retour à la mère, empreint de regret, serait selon Durand une tentative de retrouver un autre absolu, celui du bonheur primitif: *Paradoxalement l'on descend pour remonter le temps et retrouver les quiétudes prénatales* (*ibid*: 230). Il paraît que, dans la perspective de l'archétypologie durandienne, être à jamais „enceinte” de ses parents à cause de leur mort est une illustration du processus d'inversion, caractéristique du régime nocturne de l'image (cf. *ibid*: 230-233): les donneurs de vie se trouvent à leur tour engendrés par le bénéficiaire du don de vie. La mort - fin d'existence devient ainsi une vie en perpétuelle gestation. Or, dans le cas de la figure maternelle qui nous intéresse ici, le fait de lui redonner la vie, revêt du côté de la fille un sens de plus, celui de l'identification¹.

Mère - préfiguration.

La première tentative de reconnaissance et en même temps d'identification à la mère, tentative qui passe par la mise en miroir des physiques (cf. plus

haut) aboutit à un échec: les similitudes se limitent à quelques détails de moindre importance. Ensuite, l'auteur évoque un moment de fulgurante lucidité où elle a pris conscience de la ressemblance de leurs yeux. En fait, cette ressemblance avait été pressentie, car l'auteur énumère différentes manières de cacher, de nier l'expression de son regard *trop nu, trop démun*, de ces yeux à *se faire écraser par la première voiture venue, à se faire demander à chaque rencontre «qu'est-ce qui ne va pas?»* (Duperey, 1992: 184), similaire au regard maternel des *victimes innocentes et résignées* (ibid: 184). La frayeur inspirée par l'expression des yeux de la mère avait pour conséquence la fuite de l'auteur devant celle-ci et devant l'aspect de son propre regard. Et, en sens inverse, l'acceptation de son propre regard, légué par la mère, serait peut-être, selon Anny Duperey, un chemin vers sa propre vérité et vers celle de sa mère.

Effectivement, il en est ainsi, ce dont témoigne la fameuse lettre - propographie qui constitue l'avant-dernier chapitre de l'autobiographie. Cette lettre-bilan, qui retrace d'abord l'histoire supposée de la mère (cf. plus haut), récapitule les tentatives de retrouvailles avec la mère par les mots: *Je pouvais toujours te chercher ailleurs qu'en moi-même* (ibid: 243). A partir de là, la lettre combine l'autonarration à l'allonarration dont la mère est l'objet, l'autoinvestigation à l'alloinvestigation^m, l'une conditionnant l'autre, car entre la mère et la fille s'établit *une relation en miroir* (Lecarme-Tabone, 1997: 98), un lien sororal: deux petites filles, deux complices angoissées, car elles partagent, au moins par intermittence, l'impuissance à mûrir, l'incapacité au bonheur, la tendance à l'évasion. C'est seulement à la fin de la lettre que la fille adresse à la mère, revêtue d'une autorité venue de l'archétype, la prière de l'aider, au moment d'une tentation de *glisser hors la vie* (Duperey, 1992: 245) à ne pas entrer dans son sillage.

Ainsi se trouve parfaitement confirmée la remarque de Béatrice Didier selon laquelle *la présence de la mère prend inévitablement pour les femmes un autre sens que pour les hommes, puisque leur mère est leur exacte matrice, leur préfiguration. Le retour à la mère est un fascinant retour au même, ou plutôt à la même. D'autant plus tragique si la mère demeure une inconnue ou une énigme, parce que morte jeune ou disparue de l'enfance* (Didier, 1981: 25-26)ⁿ.

Dans cette perspective d'identification, la fuite devant la mère, les velléités à accepter de voir la figure de la mère - sœur d'angoisse - seraient non seulement le signe d'un refus de démythifier l'image fautive, mais cultivée depuis l'enfance, d'une mère épanouie, mais tout aussi bien la fuite devant la mère - le même en soi-même. Et en fin de compte, il paraît que c'est justement cette identification finale à la mère, figure centrale du livre, qui rend valide le projet autobiographique d'Anny Duperey, essentiellement subjectif.

Arrivée au terme de notre analyse nous constatons que la schématisation de la mère en tant que personne textuelle s'accompagne d'une richesse de symboles maternels liés à l'archétype de la mère. Celle qui se définissait comme vide, absence, mort, se revêt d'une présence et autorité divines, devient porteuse d'un élan de renaissance relevant de l'archétype. L'approche de cette mère fuyante, crue impossible au premier abord, s'avère réalisée par le biais de l'identification, de la reconnaissance d'une mère - préfiguration. Pourtant, il paraît que ce n'est pas la figure de la mère en tant que matrice qui a le plus d'importance pour l'auteur, mais l'image archétypale de celle-ci. Le point d'orgue du livre, où Anny

Duperey expose sa „religion des parents”, constitue l’apogée de la divinisation des parents sans faire aucune allusion à la prétendue figure réelle de la mère. Or, comment *faire la paix avec la mort* (Duperey, 1992: 251), comment atténuer le regret qui retient ses Dieux auprès de l’auteur? Le travail de deuil ne s’avère qu’entamé...

Notes

¹ E. Lecarme-Tabone (1997: 119) constate que *dans les autobiographies proprement dites, les femmes accordent une importance plus grande à l’autre, tant dans la définition de leur identité que sur le plan affectif.*

² C’est d’ailleurs une attitude caractéristique des autobiographes, qui se passent de conseils de leurs proches ainsi que des informations de témoins. Cf. Lecarme, 1997: 64.

³ Si chaque autobiographie, tout en affirmant sa conformité au réel, en constitue toujours une interprétation, la problématique de la validité du projet entrepris par Anny Duperey semble épineuse. En effet, à la lumière du deuxième livre autobiographique de l’auteur (1993, *Je vous écris*, Paris: Seuil), il s’avère que *sa lecture des photographies est sans doute allée trop loin* (Montemont, 2004).

⁴ Au moins à la première lecture. *Si le texte tarde trop à spécifier tel ou tel trait particulier du personnage il aura du mal à contrecarrer l’image concrétisée par le lecteur.* (Jouve, 1992: 53). Ici, le portrait physique est remplacé par la photographie.

⁵ Nous empruntons le terme à Ph. Lejeune (1998: 94-96).

⁶ Nous renvoyons à U. Margolin (1994: 287-289) s’il s’agit d’une double grille pour la classification des personnages narratifs selon *le fait d’être complètement, partiellement ou minimalement représentationnel, ainsi que le fait d’être riche ou pauvre en dimensions.*

⁷ De même, Gilbert Durand (1969: 250-251) constate l’association du vert au calme, au repos et à la profondeur maternelle.

⁸ Libre de connotations sexuelles, l’inceste signifie pour lui une tendance régressive chez l’adulte à se réfugier dans le ventre maternel, à retrouver la sécurité et la dépendance de la vie intra-utérine (cf. Jung, 1998: 303).

⁹ Durand (1969: 342) évoque les mythes et les contes folkloriques où de la mort du héros sacrifié naît une plante porteuse d’un élan résurrectionnel.

¹⁰ Au sens jungien du terme: libido comme énergie psychique en général.

¹¹ Ne faut-il y voir un parallèle à Dieu chrétien en qui, selon saint Paul *nous avons la vie, le mouvement et l’être?* (*La Bible*, Actes 17,28).

¹² Eliane Lecarme-Tabone (1997: 98) parle de l’identification, chez une femme-autobiographe, à la mère et à sa fonction: redonner naissance à la mère, la faire revivre et perpétuer, ce qui se réalise par l’écriture. L’identification à la mère dans le cas de l’autobiographie étudiée sera discutée par la suite; quant à la fonction, l’identification est évidente, quoique sur le plan scripturaire s’ajoute le plan psychologique que l’on sait déjà.

¹³ Nous empruntons les termes à Regina Bochenek-Franczakowa (1996).

¹⁴ E. Lecarme-Tabone (1997: 99) apporte d’importantes nuances à cette opinion, trop générale, en fournissant des exemples d’autobiographies qui la contredisent.

Bibliographie

- Bochenek-Franczakowa R. 1996, *Le personnage dans la roman par lettres à voix multiples de «La Nouvelle Héloïse» aux «Liaisons dangereuses»*, Kraków: Oficyna Wydawnicza ABRYS.
- Didier B. 1981, *L'écriture-femme*, Paris: PUF, coll. „Ecriture”.
- Duperey A. 1992, *Le Voile noir*, photographies de Lucien Legras, Paris: Seuil, coll. „Points”.
- Durand G. 1969, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris: Bordas.
- La Bible*, 1988, traduction œcuménique, Paris: Alliance Biblique Universelle - le Cerf.
- Lecarme J., Lecarme-Tabone E. 1997, *L'autobiographie*, Paris: A. Colin, coll. „U”.
- Lejeune Ph. 1975, 1996, *Le pacte autobiographique*, Paris: Seuil.
- Lejeune Ph. 1991, „Nouveau Roman et retour à l'autobiographie”, [in:] *L'auteur et le manuscrit*, sous la dir. de Michel Contat, Paris: PUF, coll. „Perspectives critiques”.
- Lejeune Ph. 1986, *Moi aussi*, Paris: Seuil, coll. „Poétique”.
- Lejeune Ph. 1998, *Les brouillons de soi*, Paris: Seuil, coll. „Poétique”.
- Jouve V. 1992, *L'effet-personnage dans le roman*, Paris: PUF.
- Jung C.G. 1992, *O naturze kobiety*, trad. M. Starski, Poznań: Brama, coll. „Dzieje gnozy”.
- Jung C.G. 1998, *Symbole przemiany*, trad. R. Reszke, Warszawa: Wrota.
- Pajor K. 2004, *Psychologia archetypów Junga*, Warszawa: Eneteia.
- Margolin U. 1995, „Le personnage narratif: représentation, motivation, vraisemblance et réalisme”, [in:] *Le personnage romanesque*, textes réunis par G. La-vergne, Nice: Association des publications de la faculté des lettres de Nice, coll. „Cahiers de narratologie”, 6.
- Margolin U. 1987, „Introducing and Sustaining Characters in Literary Narrative: A Set of Conditions”, [in:] *Style*, 21, Spring.
- Montemont V., *Anny Duperey*, «Le voile noir», texte inédit, présenté au séminaire de l'équipe „Genèse et Autobiographie” (ITEM - CNRS), mai 2004.
- Stawiński J. 1982, „O opisie”, [in:] *Studia o narracji. Z dziejów Form Artystycznych w Literaturze Polskiej*, Wrocław: Ossolineum.
- Valette B. 1993, *Esthétique du roman moderne*, Paris: Nathan.
- Vannier B. 1972, *L'inscription du corps. Pour une sémiotique du portrait balzacien*, Paris: Klincksieck.

Jerzy Brzozowski
Université Jagellonne, Cracovie, Pologne

La lettre de Sollers à Jacques Derrida est une lecture déconstructionniste de la Mimique de Stéphane Mallarmé, un texte semé d'allitérations, d'assonances et de paronomasies qui "miment" la musique. Derrida lui-même, qui commentait La Mimique dans la Dissémination, a décidé d'inclure la lettre de Sollers dans la deuxième partie de son ouvrage. Tout cela signifie que La lettre de Sollers dialogue autant avec Mallarmé qu'avec Derrida, et qu'une traduction éventuelle doit prendre en considération la relation quadruple de textes eux-mêmes et de leurs traductions respectives. Mission impossible, dirait-on. Pourtant, cette mission a été accomplie avec brio par Barbara Johnson, qui a, de plus, fourni un commentaire théorisant sa démarche. L'auteur du présent article, hostile à une certaine critique de la traduction qui cherche des proies faciles, a entrepris ce que Antoine Berman appelait "la critique positive": il s'agit de montrer que de bonnes traductions existent, et de leur rendre hommage, tout en expliquant le mécanisme du "traduire bien".

Mots-clés: littérature française, traduction, déconstruction

Sollers' letter is a deconstructivist interpretation of Mallarmé's Mimique, a text full of alliterations, assonances and paronomasies, all of which 'mime' the music. Derrida, who commented on La Mimique in his Dissemination, decided to include Sollers' letter in the second part of his work. In this way, Sollers' letter maintains a dialogue both with Mallarmé and Derrida; a potential translation must take into consideration the fourfold relation between the texts themselves and their respective translation. One might say: it is mission impossible. Yet, this mission has been accomplished brilliantly by Barbara Johnson; moreover, she added to it a commentary which theorises her work. The author of this paper disapproves strongly of the kind of criticism which aims to show the weakness of any translation, and he prefers what Antoine Berman calls "a positive criticism". His aim in the present paper was to demonstrate that good translations do exist, and to show the inherent mechanism of "translating well".

Keywords: French literature, translation, deconstruction

Avant de passer à la lettre de Sollers, et à sa traduction, nous tenons à citer une phrase en guise d'introduction. La voici:

[...] la lecture doit toujours viser un certain rapport, inaperçu de l'écrivain, entre ce qu'il commande et ce qu'il ne commande pas des schémas de la langue dont il fait usage. Ce rapport n'est pas une certaine répartition quantitative d'ombre et de lumière, de faiblesse ou de force, mais une structure signifiante que la lecture doit produire (Derrida, 1967: 227).

Cette affirmation de Jacques Derrida est peut-être une des phrases clés de son oeuvre. Il y a deux mots révélateurs dans ce passage: le mot «doit», qui se répète deux fois, et le mot *produire*, souligné par l'auteur lui-même. «La lecture *doit* toujours» - cette fois c'est nous qui soulignons - voilà peut-être la différence fondamentale entre la démarche deconstructiviste et la visée herméneutique; cette dernière ne prétend pas, en effet, que la lecture «doit toujours» faire ceci ou cela, elle préfère s'interroger sur ce qu'un texte donné nous invite à y voir, en faisant un acte de confiance à son auteur, même si elle ne néglige, certes pas, ce que l'auteur ne commande pas. En nous permettant une plaisanterie dans le style derridien, nous dirons que la différence ne serait que juste d'un «doi(g)t». Limitons-nous à ces quelques remarques préliminaires, pour passer au fond du sujet qui nous occupe aujourd'hui.

Toutefois, l'oeuvre de Jacques Derrida restera présente dans tout cet article. En effet, *La lettre de Sollers* fait d'une certaine façon partie de la *Double session* de Derrida: écrite après la parution du premier volet de la *Double session* dans «Tel Quel», elle a été incluse par Jacques Derrida dans le deuxième volet de son texte. Ajoutons qu'en incorporant la lettre de Philippe Sollers dans le corpus de son oeuvre le philosophe a d'une certaine façon soussigné à la lettre de l'écrivain, a fait sienne sa lecture.

Mais ce n'est que le début, on n'en finit pas de ces enchaînements de textes qui dialoguent. Ce dialogue est précisément un des points essentiels pour la tâche du traducteur, en l'occurrence de la traductrice, Barbara Johnson, responsable de la version américaine de la *Dissémination* (Derrida, [1972] 1981) dont *La double session* fait partie.

La *Double session* elle-même est un commentaire de deux textes consacrés au problème de la *mimésis*: un extrait de *La République* de Platon et une prose de Mallarmé, *Mimique*^a. C'est sur la *Mimique* que porte la lettre, ou lecture de Philippe Sollers. Voici le texte légèrement abrégé de la *Mimique*, dont nous nous sommes permis de souligner certains éléments pour mettre en relief son organisation insolite:

Le silence, seul luxe après les rimes, un orchestre ne faisant avec son or, ses frôlements de pensée et de soir, qu'en détailler la signification à l'égal d'une ode tue et que c'est au poète, suscité par un défi, de traduire! le silence aux après-midi de musique; je le trouve, avec contentement, aussi, devant la réapparition toujours inédite de Pierrot ou du poignant et élégant mime Paul Margueritte.

Ainsi ce *Pierrot Assassin de sa Femme* composé et rédigé par lui-même, soliloque muet que, tout du long à son âme tient et du visage et des gestes le fantôme blanc comme une page pas encore écrite. Un tourbillon de raisons naïves ou neuves émane, qu'il plairait de saisir avec sûreté: l'esthétique du genre situé plus près de principes qu'aucun! rien en cette région du caprice ne contrariant l'instinct simplificateur direct... Voici - «La scène n'illustre que l'idée, pas une action effective, dans un hymen (d'où procède le Rêve), vivieux mais sacré, entre le désir et l'accomplissement, la perpétration et son souvenir [...] Tel opère le Mime, dont le jeu se borne à une allusion perpétuelle sans briser la glace:

il installe, ainsi, un milieu, pur, de fiction». Moins qu'un millier de lignes, le rôle, qui le lit, tout de suite comprend les règles comme placé devant un tréteau, leur dépositaire humble. Surprise, accompagnant l'artifice d'une notation de sentiments par phrases point proférées - que, dans le seul cas, peut-être, avec authenticité, entre les feuillets et le regard règne un silence encore, condition et délice de lecture (Derrida, 1981: XX).

Et voici le passage essentiel de la *Lettre* de Sollers à Derrida:

le 12 (minuit)

MIMIQUE, ou plutôt mi+mi+que, c'est à dire deux fois les moitiés plus l'indication ou l'intimation subjonctive de la subordination mimée; mi-mais? mais-qui? mimi à que(ue)? queue de mémé?

Le *si* lance et défie le texte en excès comme ce qui succède-dans l'après mi-dit-à la répétition du rire en écho mimé (rimé) l'arrivée d'or étant tout d'abord musicale (or-chestre) et cela fait (si+or)=soir au milieu des rôles et du lustre qui ment-silence meurtrier, silence tué-
(*synodique*: temps qui s'écoule entre deux nouvelles lunes consécutives)-
pas tant qu'ils ne soient freinés-LIT/DES (il y en a *des* qui sont dans le *lit*)
(scène primitive) (coup de dès)-
queue déliant l'idée-

la scène ne rend ps illustre, sous le lustre, que lit le dés (ir)-

le vice est plus près des cieux que le rêve, sacré-ca crée en cédant au rêve-en s'aidant au

rêve-pas de cadeau non plus (préciser) apparent-le fantasma blanc-pro-cédant, pro-

créant-

plissement du con, pénétration du père

(ô père)

per/pro

foutre futur passé glacé opéra-

mimère-

L'l mène-

[...] (ibid: XXI).

Nous allons anticiper quelques conclusions qu'on peut tirer de la lecture de ces deux textes. Dans la *Mimique* lue par Sollers, c'est d'abord et surtout la musique qui capte son intérêt et oriente sa lecture. Le texte de Mallarmé est en effet tissé de rimes intérieures, d'allitérations, de paronomasies et de chiasmes qui séduisent Sollers. Nous dirons de plus, que pour nous, il y a une autre présence encore, non avouée mais pourtant audible dans le rythme de la phrase Mallarméenne: c'est le poème de Baudelaire qui porte un titre évocateur dans ce contexte, *La Musique*. Nous nous permettons de citer juste la phrase initiale, et magique, de ce poème:

La musique me prend parfois comme une mer.

On admettra que dans le cas de Mallarmé, un dialogue possible avec Baudelaire est toujours une hypothèse à envisager. Or, il est facile de voir que les trois

premières phrases de Mallarmé sont des décasyllabes (comme le vers de Baudelaire cité), et la première de ces phrases reproduit presque exactement le rythme de Baudelaire (qui dans ce poème est un rythme en chiasme). De plus, Baudelaire fait valoir des allitérations de la même façon. Nous ne voulons pas entrer trop dans les détails: on peut dire toutefois sans trop de risque que ce que fait Mallarmé dans ce premier paragraphe, c'est *mimer* la musique, mimer dans l'écriture, ou si l'on veut, la traduire en écriture, puisque ce mot clé apparaît, lui-aussi. La traduction intersémiotique est ici aux deux niveaux: l'écriture mime la musique, la mimique traduit l'écriture.

Regardons maintenant le premier paragraphe de la traduction de *Mimique* par Barbara Johnson:

Silence, sole luxury after rhymes, an orchestra only marking with its gold, its brushes with thought and dusk, the detail of its signification on a par with a stilled ode and which it is up to poet, roused by a dare, to translate! the silence of an afternoon of music; I find it, with contentement, also, before the ever original reappearance of Pierrot or of the poignant and elegant mime Paul Margueritte (ibid: XXII).

Il suffit de revoir le texte original de Mallarmé pour constater que cette traduction n'est pas tellement, pas vraiment musicale! en commençant par la non application du rythme du décasyllabe et la disparition de la plupart des effets que nous nous sommes permis de souligner. Une déception? La traductrice l'avoue elle-même:

Plusieurs jeux de mots sont, hélas, perdus; [...] Il est toutefois assez intéressant de découvrir que, lorsque certains de ces jeux de mots disparaissaient, d'autres apparaissaient comme par infiltration, comme suite de l'action d'un étrange encre sympathique (Johnson, 1981: XIX)^b.

N'empêche: sa traduction *ne mime pas* la musique. Mais c'était parfaitement impossible, car cette traduction sert un objectif différent et bien déterminé: elle doit accompagner pas à pas le dénombrement du texte de *Mimique* que Jacques Derrida effectue dans sa *Double session*. Comme nous avons déjà mentionné, dans la perspective de la lecture Derridienne, le texte de la *Mimique* est accouplé strictement au dialogue platonicien, dont le signe premier est qu'ils apparaissent sur la même page en colonnes parallèles. Le contexte que choisit Derrida est de tout évidence différent de celui qu'actualise Philippe Sollers; la lecture du philosophe poursuit d'autres objectifs que celle de l'écrivain, même si ce dernier suit la méthode de lecture deconstructiviste, et que le philosophe finit par assumer cette lecture poétique.

Pour retourner au problème de la traduction, et à la traductrice, nous allons dire que dans le cas de *Mimique*, elle a adopté la perspective du *skopos* (Vermeer et Reiss), de l'objectif final qui détermine la méthode du traducteur. Elle n'a pas servi Mallarmé, elle a servi l'usage que voulait faire de son texte Jacques Derrida. Elle l'avoue dans une note de bas de page en disant:

Vue la minutie avec laquelle Derrida examine les détails de l'écriture Mallarméenne, les traductions existantes des oeuvres de Mallarmé se sont avérées inusitables (Derrida, 1981: 176).

Mais cette perspective change lorsque Johnson traduit la lettre de Sollers. Il n'existe plus de servitude qui aille à contre-courant de la dominante du texte à traduire, la traductrice se situe donc dans la perspective de la *relevance*^c, la grande rivale de la théorie du *skopos*.

Revenons donc à Philippe Sollers et sa fameuse lettre. C'est une notation d'une lecture spontanée, «dionysiaque», non contrôlée par le super-Ego (autrement dit, des garde-fous de la bienséance, de la raison, du sérieux qui cède le pas au ludique). La différence entre ce texte et l'écriture automatique des surréalistes consiste en ceci: la lettre de Sollers est une sorte de «traduction déconstruisante», une lecture quand même dirigée, guidée par le texte de départ. En adoptant la terminologie Jakobsonienne, on pourrait parler ici d'une traduction intralinguistique; toujours est-il que la lecture de Sollers constitue u cas limite.

Pour ce qui nous intéresse ici, cette lecture expérimentale a permis de créer à la fois un exemple rare de ce qu'on peut appeler une traduction deconstructiviste^d, et sa théorie. Car Barbara Johnson en plus de traduire, nous livre aussi un commentaire sur son travail que voici:

Pour traduire la lettre de Sollers, on doit trouver un équivalent non plus de ses mots, mais de sa *relation* avec la *Mimique* de Mallarmé. La traduction est dès lors un procès quadruple de transformation: la version anglaise de la lettre doit rester en relation avec la version anglaise de *Mimique* tout comme la version française de la lettre reste en relation avec la *Mimique* originale, mais *en même temps* les transformations forgées par la version anglaise de la lettre doivent produire des résultats *analogues* à ceux produits en français. 'Signification' ne fonctionne donc plus ici comme un focus primaire, mais comme une *contrainte* pour la traduction de la différence textuelle.

Ce système de relation quadruple est en effet paradigmatique pour les difficultés que pose la traduction de la *Dissémination* entière (Johnson, 1981: XIX).

Le mot clé que nous voudrions souligner ici est la *contrainte*. Ce qui domine dans la lecture de Sollers, c'est la liberté. Certes, ce n'est pas la liberté de dire n'importe quoi; mais cette liberté, quand elle est à traduire, devient contrainte. C'est ce que disait Efm Etkind déjà, quand il définissait son concept de *métatraduction*:

La liberté du poète de la langue d'arrivée est importante sans être totale; son imagination peut voler librement, mais dans des limites bien précises et définies d'avance (Etkind, 1986: 19).

Il y a ici une contradiction apparente: en fait, les limites de la liberté, même si elle sont «définies d'avance» pour chaque texte particulier, ne sont pas vraiment «bien précises». En dernière instance, ce qui décide, c'est le don de

séduire du traducteur: nous, les lecteurs, pouvons à peine souscrire au résultats de ses efforts, admettant après coup «la nécessité» de telle ou telle démarche, ou... demander la tête de l'imposteur. Pourtant, il n'y a nullement d'imposture là où il y a un questionnement responsable et compétent du texte. La déconstruction n'est pas destruction, soutient Johnson, et elle explique:

La déconstruction d'un texte ne procède pas en tant que doute aveugle ou scepticisme généralisé, mais comme un questionnement soigneux des forces qui se font guerre de signification *dans le texte lui-même*. Si quelque chose est détruit dans la lecture déconstructiviste, ce n'est pas la signification, mais la prétention à la domination inéquivoque d'un mode de signifier sur un autre. Cela implique, évidemment, qu'un texte signifie en plus d'une voie, aux degrés variables d'explicité (Johnson, 1981: XIV).

«Un texte signifie en plus d'une voie» - est-ce toujours le cas? Ce n'est pas le lieu d'entamer une nouvelle discussion dogmatique. Il est pourtant évident que parfois, le texte miroite de mille facettes de sens, et plus: *il n'a pas à être lu d'une manière univoque*, la multiplicité de significations étant inscrite dans le projet de son auteur. Aussi bien la *Mimique* que *La Lettre de Sollers* représentent, sans aucun doute, ce type de textes.

Examinons donc les efforts de Barbara Johnson qui traduit *La Lettre de Sollers*:

“the 12 (midnight)

MIMIQUE, or rather meme+meek, that is, mimed self-effacement; mimicry-me, me cry? crime, me? my mere key? mama's queue?

The sigh lends and dares the text in excess as that which follows - in the after-no one - the repetition of l'after in a mimed (rhymed) echo, the coming of the golden ore being at first music (or-chestra), the son or us, and then, amid the roles, the soul luxury of the lying lustre, the sigh node, the sign ode, the synodical stillness, the killed ode-

(*synodical*: the interval between two successive conjunctions of a planet or the moon with the sun)-not successive in conjunction with the son- there are eyes between the sheets, eye-dice, I.D.'s, i-deas, “I” dies, the eyes dive between the sheets (primal scene) (throw of (d)ice)

de-tail on a par (ent)

the poignant poll, the elegant pall

the scene makes illustrious, beneath the lustre, only the well red sheets of d's(ire)

(v)ice in the tain, out of the dream floe no gift (ap)parently (present)

either-te phantasm

why-

flowing, foiling

the fillment of the full

father and father in

remebranes

the me(I)you of fuction (Johnson, 1981: XXIII)

Force est de constater que ce texte *fait* ce que le commentaire théorique de la traductrice a promis: il reste, d'abord, en double rapport, avec la *Mimique* et *La Lettre de Sollers*. Pour ce qui est de la musicalité de la *Mimique*, surtout de son premier paragraphe, perdue dans la traduction anglaise du texte Mallarméen, elle est récupérée ici. Il suffit de considérer la phrase «the coming of the golden ore being at first music (or-chestra), the son or us, and then, amid the roles, the soul luxury of the lying lustre, the sigh node, the sign ode, the synodical stillness, the killed ode-», pour retrouver le même mécanisme des sonorités inscrites en filigrane dans les mots «un orchestre [...] son or». Il est à retenir aussi que l'expression «soul luxury of the lying lustre» fait allusion, dans la même mesure au champ sémantique présent dans la prose Mallarméenne qu'à ses sonorités («seul luxe»).

La continuation, qui joue sur les sonorités de «sy-node» («the sigh node, the sign ode, the sinodical stillness, the killed ode»), rend un peu plus explicites les relations du mot «synodique» (en français, il y a une relation pour le moins savante avec la signification temporelle du lustre) et le texte de Mallarmé. Cette phrase culmine sur l'expression «killed ode», ode tue et tuée, passée sous silence dans la traduction anglaise de *Mimique*, ici récupérant toute sa richesse sémantique et sonore. C'est certainement le cas où on peut parler à juste titre de cette encre sympathique qui fait comme quoi des jeux des mots qui ont disparu, se manifestent quasi spontanément dans un autre endroit.

Le rapport que maintiennent le texte anglais de *La Lettre de Sollers* et le texte anglais de la *Mimique* est celui de complémentarité. Il reste encore de savoir si, réellement, les transformations forgées par la version anglaise de la lettre produisent «des résultats *analogues* à ceux produits en français». Le mot «analogues» ne signifie certes pas «les mêmes», ce qui suggère évidemment un certain écart; les synonymes offerts pour «analogue» varient entre «semblable, voisin» et «équivalent», et l'on sait les mésaventures de ce dernier vocable dans la traductologie du XX^e siècle. Une marge de liberté apparaît donc d'emblée, une liberté dont les limites sont à juger par le lecteur. Autrement dit, on entre sur le terrain de jugements marqués fortement par la subjectivité.

Le premier problème à relever résulte directement du soin qu'a pris la traductrice de préserver toute la richesse de la relation que maintient la *Lettre de Sollers* avec la *Mimique*, «son or» (des sonorités). Cette expression clé devient nécessairement, par la force du mécanisme langagier mis en marche, «son or us»; le mot «sonorous» déconstruit actualise d'une façon inquiétante des connotations nouvelles: «son or us», «le fils ou nous» ouvre sur un questionnement troublant sur la paternité/filiation difficile. Cette ouverture n'est pas fortuite, elle trouve son fondement solide dans le texte français: «pétration du père».

Ce disant, nous ne voulons pas cacher un autre côté, qui dévoile l'identité féminine du sujet traduisant. A quelques reprises, la traductrice fait valoir sa subjectivité de femme, d'abord en supprimant des obscénités de Sollers. Dans le premier cas, c'est le système linguistique qui lui sert d'alibi: «la queue de mémé» dans une traduction littérale (de point de vue des sonorités du moins) devient «mama's queue», la tresse de maman. Dans le deuxième cas, les «plissements de con» disparaissent carrément du texte, à moins que nous nous trompions par méconnaissance de quelque slang américain. Mais si nous ne nous trompons pas, ce parti pris de la traductrice pour atténuer les obscénités de Sollers est un fait.

Ce n'est pourtant qu'un prélude: la phrase «the fillment of the full/father and in/remembrances/the me(l)you of fuction» n'a rien de jeu du langage anodin, toute la construction signifiante coopère ici à faire penser au problème de la relation père-fils viciée. Ce fragment nous semble carrément une polémique cachée avec Sollers: sa condescendance vis-à-vis des fantasmes sexuels masculins est rejetée, voire condamnée. Le père ne subit pas «la pénétration», il est en train de la mériter, car la scène évoque assez clairement un abus sexuel subi par une fille (et non plus un fils) de la part de son père.

Si l'on veut défendre la traductrice, on pourrait parler ici d'un décentrement idéologique, en élargissant un peu le concept de Henri Meschonnic. Le décentrement est recommandé dans les cas où la pression de la pratique dominante nous révolte. On peut, finalement, comprendre Barbara Johnson et d'autres féministes qui se révoltent contre le discours dominant et irresponsable des fantasmes sexuels masculins. Dans le cas échéant, c'est tout le travail respectable de la traductrice (y compris le paratexte discret mais nécessaire) qui nous a convaincu d'accepter cette *political correctness* que, néanmoins, grâce aux excès et abus idéologiques des autres militant(e)s de ce courant nous avons appris, peu à peu, à n'aimer guère.

Peut-on parler de la fidélité dans ce contexte? Plutôt, peut-être, d'une fidélité, comme aurait pu dire Derrida? Oui, nous croyons franchement qu'on peut faire valoir ici ce terme désuet. Nous voyons dans l'écriture de traduction de Barbara Johnson plusieurs réussites, des cas où on parle parfois de cette nécessité manifeste qu'on découvre après coup, mais aussi une vision d'ensemble, une réflexion théorique qui appuie admirablement l'oeuvre de la traductrice.

Pour terminer, et lorsqu'on parle finalement de ce qu'on aime et ce qu'on n'aime pas, nous allons dire ceci: même si on n'aime pas toujours la déconstruction et particulièrement l'usage politique qu'en faisait Jacques Derrida (c'est notre cas), on peut sans doute aimer certains de ses traducteurs.

Notes

¹ L'original publié dans *Le «Livre» de Mallarmé*, Jacques Scherer (éd.), Gallimard, Paris, 1957.

² Barbara Johnson, *Introduction*. Les traductions des commentaires de Barbara Johnson sont les nôtres.

³ Cf. Ernst A. Gutt, *Translation and Relevance: Cognition and Context*, Oxford-Cambridge, 1991.

⁴ Nous croyons, en effet, que l'impact réel du déconstructionnisme dans le domaine de la traduction, à la fois théorique et pratique, a été jusqu'à présent surestimé. Les travaux des théoriciens comme Rosemary Arrojo, pour ne citer qu'un exemple, nous paraissent plutôt décevants.

Bibliographie

Derrida, J., 1967. *De la grammatologie*. Paris: Les Editions de Minuit.

Derrida, J., [1972] 1981. *Dissemination*, translated, with an Introduction and Additional Notes, by Barbara Johnson. Chicago: University of Chicago Press.

Etkind, E., 1986. «Le problème de la métatraduction». *Revue d'Esthétique*, n° 12, p. 19.

Gutt, E. A., 1991. *Translation and Relevance: Cognition and Context*, Oxford-Cambridge.

Johnson, B., [1972] 1981. Introduction. In: Derrida, J., [1972] 1981. *Dissemination*, translated, with an Introduction and Additional Notes, by Barbara Johnson. Chicago: University of Chicago Press.

Scherer, J. (éd), 1957. *Le «Livre» de Mallarmé*. Paris: Gallimard.



Synergies

Pologne

Prof-Europe

Małgorzata Piotrowska-Skrzypek
Présidente de l' Association PROF-EUROPE

L'idée de créer une association des professeurs de français en Pologne est née de discussions entre les représentants de l'Université de Varsovie et de l'Ambassade de France qui soulignaient la nécessité de s'organiser pour pouvoir, entre autres, représenter les intérêts des enseignants de français auprès des instances officielles dans le pays et à l'extérieur. A l'issue de la **réunion fondatrice, en mai 1992**, à laquelle avaient participé une quinzaine de professeurs de tous niveaux, l'Association a été créée. Le premier Bureau s'est chargé de la rédaction des statuts et de leur enregistrement au Tribunal de Varsovie. Après l'acceptation de tous les documents par le tribunal, l'Association a été officiellement reconnue.

Conformément aux statuts, les objectifs de l'Association sont les suivants:

- mener des actions d'information et de formation pour les enseignants de français,
- diffuser, élaborer et mettre à disposition de nouvelles méthodes d'enseignement de français ainsi qu'échanger des expériences dans ce domaine,
- rapprocher le milieu des enseignants de français, des professeurs d'autres matières enseignées en français ainsi que des maîtres d'éducation intégrée et d'écoles maternelles pour lesquels le français est la langue de travail,
- développer des actions dans le domaine des études, de l'apprentissage, de l'éducation et de l'instruction,
- entreprendre des actions en faveur de l'intégration européenne, des contacts et de la coopération entre les populations,
- promouvoir l'enseignement du français en Pologne à tous les niveaux d'éducation,
- échanger des expériences, aider à la résolution de problèmes didactiques, enrichir et perfectionner les méthodes de travail des enseignants de français,
- faciliter les débuts professionnels de jeunes enseignants de français, de diplômés de philologie romane ou d'autres facultés habilitant à l'enseignement du français,
- promouvoir la francophonie en Pologne.

La première présidente, **Grażyna Migdalska**, inspectrice au Centre National de Formation Continue (CODN), a mobilisé à cette époque, avec les autres membres du Bureau, une équipe de pionniers, à l'origine de nombreuses rencontres en vue de faire partager l'expérience des collègues disposant d'une expérience professionnelle plus riche. Malgré les problèmes financiers, ils ont pu organiser des sessions de formation avec la participation des formateurs français (entre autres Guy Capelle, auteur des manuels de français bien connus en Pologne) et prendre en charge la participation de quelques collègues aux congrès de la F.I.P.F. Peu à peu, les sections régionales se sont créées: celles de Lublin, Tarnobrzeg, Zamość et Varsovie.

Lors de l'**Assemblée Générale en 1996**, le bureau sortant a présenté le bilan de l'activité de l'Association pour la période 1992-1996. Grażyna Migdalska s'est retirée des rangs de nos adhérents, mais est restée en qualité de membre honoraire. Le nouveau Bureau National a été élu en mai 1996 et se composait de:

- Présidente: **Janina Zielińska**, directrice du Collège Universitaire de Formation des Professeurs de Français à Varsovie, avec une longue expérience dans l'enseignement
- Vice-Présidente: **Zuzanna Dzięgielewska**, chargée de cours de méthodologie de FLE à l'Institut de Linguistique Appliquée (Université de Varsovie), auteur de programmes scolaires et d'adaptation de manuels de français
- Secrétaire: **Małgorzata Horban**, professeur de français à l'Institut de Linguistique Appliquée (Université de Varsovie), auteur d'adaptation de manuels de français
- Trésorière- **Ilona Okęcka**, professeur de français à l'Institut d'Etudes Romanes (Université de Varsovie) et à l'Institut Français de Varsovie
- Membres: **Annick Cataldi**, professeur de français à l'Institut de Linguistique Appliquée, **Magdalena Szeska-Plewako**, professeur de dessin et de français à l'école primaire, **Eugeniusz Krawczuk**, professeur de français au lycée de Rybczewice (voïvodie de Lublin).

En 1998, un comité de rédaction du **bulletin de l'Association** a été créé dont Anna Grzegorowska était rédactrice en chef. Le comité était composé de plusieurs membres, dont: Janina Zielińska, Ilona Okęcka, Annick Cataldi, Janina Jarocka, Jadwiga Ziębowicz, Maria Łozińska, Magdalena Szeska-Plewako, Jean-Yves Markiewicz, Zofia Mierzejewska et Barbara Kukuryka. La rédaction technique du bulletin a été confiée à Pierre Beysac et une petite coopérative d'origine française - INAXIS. Cette équipe a édité **trois numéros entre 1998 et 2000**. En 1999 le bulletin a été officiellement inscrit sur la liste des publications périodiques éditées en Pologne, tenue par la Bibliothèque Nationale à Varsovie et a reçu son numéro ISSN.

En mai 2000, le nouveau Bureau National a été élu pour le mandat 2000 - 2004 avec comme

- Présidente : **Janina Hanna Zielińska**
- Vice-présidentes: **Barbara Głowacka** (Białystok) et **Barbara Kukuryka**

- Secrétaire: **Małgorzata Pawełczak**
- Trésorière: **Magdalena Szeska-Plewako**
- Membres : **Lidia Kowalska et Eugeniusz Krawczuk (Lublin)**

En juillet 2000 plusieurs membres de l'Association ont pu participer au **Xe Congrès de la FIPF** à Paris. Certains ont fait des interventions, notamment: Barbara Głowacka - *Gérer la complexité de la formation initiale des professeurs de FLE*, Anna Grzegorowska - *L'utilité pédagogique des films long métrage*, Lidia Kowalska - *L'enseignement à distance - un objectif qui devient réalité*, Barbara Kukuryka - *Rendre l'enseignement du français plus attractif*, Janina Zielińska - *Les associations et le développement du français dans les pays d'Europe centrale et orientale*.

En 2000 également, Janina Zielińska, Présidente de PROF-EUROPE, a été élue à la présidence de la Commission d'Europe Centrale et Orientale de la FIPF.

Après le Congrès, le comité de rédaction du bulletin a connu des changements : la rédactrice en chef Anna Grzegorowska a renoncé à sa fonction et a été remplacée Barbara Głowacka. La rédaction technique a été confiée à un nouveau partenaire - Wydawnictwo Benkowski de Białystok. Le **quatrième numéro du bulletin "Prof-Europe"** est sorti en **novembre 2001**, le **cinquième - en janvier 2003**.

En **septembre 2000**, cinq membres de notre association : Lidia Kowalska, Barbara Kukuryka, Jean-Yves Markiewicz, Grażyna Markiewicz et Dorothea Mockało, ont participé à la **formation VIF@X** à Bordeaux. Ils ont commencé à diffuser le dispositif Vif@x en Pologne par eux-mêmes, dans leur travail mais aussi par l'organisation de formations pour les professeurs : la première en février 2001, la deuxième en juin 2001, la troisième en juin 2002. Pendant ces trois années d'existence, le programme VIF@X a eu deux centres: le Collège Universitaire de Formation des Professeurs de Français à Varsovie (coordinatrice : Janina Zielińska) et l'Ecole des Langues Vivantes de l'Université de Varsovie (coordinatrice: Lidia Kowalska). Si le programme a été arrêté, les matériels réunis pendant cette période - cassettes vidéo enregistrées sur la chaîne TV5 - existent toujours et servent pour les cours de français pratique.

En **juillet 2004** a eu lieu le **XIe Congrès de la FIPF**. Il s'est déroulé à Atlanta, aux Etats-Unis. Six membres de l'Association représentaient PROF-EUROPE et la Pologne. Janina Zielińska, Barbara Głowacka, Renata Klimek-Kowalska, Ewa Kalinowska et Małgorzata Pamuła ont présenté leurs interventions (exposés ou ateliers) et Barbara Kukuryka était responsable du stand de la Commission d'Europe Centrale et Orientale. Les élections du nouveau Bureau de la Fédération FIPF ont constitué le moment le plus important du Congrès : Janina Zielińska a été élue à la Vice-présidence de la FIPF pour le mandat 2004 - 2008 (tout en gardant ses responsabilités de la Présidente de la Commission d'Europe Centrale et Orientale).

En **novembre 2004** a eu lieu l'**Assemblée Générale** de l'Association qui a procédé à l'élection du nouveau bureau national pour le mandat 2004 - 2008. A la suite de celle-ci, le siège principal a quitté, pour la première fois depuis la création de l'Association, la capitale pour s'installer à Bydgoszcz.

Le Bureau élu était composé de:

- Présidente: **Małgorzata Piotrowska - Skrzypek**, Bydgoszcz, Collège de Formation des Professeurs de Langues Vivantes, Lycée n° 2 et Collège n° 46 de Bydgoszcz
- Vice-présidentes: **Renata Klimek-Kowalska**, Jastrzębie Zdrój, Collège de Formation des Professeurs de Langues Vivantes et **Ewa Kalinowska**, Varsovie, Collège Universitaire de Formation des Professeurs de Français,
- Secrétaire: **Anna Koenig-Wiśniewska**, Nakło s/Notec, Lycée de Nakło
- Trésorière: **Agnieszka Andersohn**, Bydgoszcz, Lycée n° 2
- Membre: **Urszula Paprocka - Piotrowska**, Université Catholique de Lublin Jean Paul II

En 2006 Agnieszka Andersohn a été remplacée par **Joanna Bukarowicz**, Bydgoszcz, Collège de Formation des Professeurs de Langues Vivantes et le Lycée Catholique

Pour renforcer la position de l'Association face à tous les partenaires et avoir ainsi la possibilité d'oeuvrer plus efficacement à la promotion de la langue française, le nouveau bureau a mis en place plusieurs projets:

- **ré-animer le bulletin Prof-Europe**, dont le n° 6 est sorti (après une longue pause) en **novembre 2005** grâce aux efforts de Ewa Kalinowska, rédactrice en chef depuis 2004;
- présenter un projet d'innovation pédagogique **Why not français?** ayant pour but le renforcement de la place du français en Pologne (le projet a été soumis à l'appréciation de la FIPF, la Fédération l'a accepté et récompensé par un fonds spécial);
- entamer la procédure d'acquisition par l'Association du **statut d'organisation d'utilité publique** (donnant droit au versement par tout contribuable en Pologne de 1 % de ses impôts et permettant de chercher plus facilement des sponsors, pour que cela soit possible il était nécessaire de modifier les Statuts de l'Association lors de l'Assemblée Générale en novembre 2005 - ce qui est devenu réalité en **avril 2006** car dès lors PROF-EUROPE a été officiellement reconnue comme organisation d'utilité publique!
- adhérer, comme membre fondateur, à la **Confédération des associations d'enseignants en Pologne** pour avoir droit de se prononcer sur les questions liées à l'enseignement, surtout celui des langues étrangères (la Confédération a été enregistrée par le Tribunal de Varsovie en **février 2006**).

Récemment, entre les 2 - 5 novembre, s'est déroulé le 1^{er} Congrès Européen de la FIPF «Le français, une langue qui fait la différence ». Plusieurs membres ont participé activement au Congrès, outre le Bureau exécutif, y ont assisté les représentantes de la section de Varsovie: Anna Grzegorowska, Barbara Kukuryka et Lidia Kowalska; Małgorzata Panasewicz-Dalaszynska (section de Bydgoszcz); repré-

sentantes de la section de Jastrzębie-Zdrój: Ewa Figas, Barbara Klimek et Edyta Wojciech; Bożena Kulczycka (Legnica); Elżbieta Gajewska (Cracovie).

Au cours de toutes les années d'existence de l'Association des sections régionales ont été créées et se sont jointes aux premières sections - Varsovie, Zamość, Lublin, Tarnobrzeg - «fondatrices» Gliwice, Białystok (1997), Zielona Góra (1998), Poznań (1999), Sosnowiec (2000), Koszalin (2000), Cracovie (2001), Jastrzębie Zdrój (2001), Bydgoszcz (2001), Łódź (2001), Gdańsk (2003).

Différentes circonstances ont contribué à la disparition de quelques sections régionales. Aujourd'hui l'Association compte plus de 500 membres actifs répartis en **12 sections régionales: Białystok, Bydgoszcz, Gdańsk, Gliwice, Jastrzębie Zdrój, Koszalin, Cracovie, Lublin, Poznań, Varsovie, Zamość et Zielona Góra.**

Bureau exécutif de PROF-EUROPE, novembre 2006

Vous êtes professeur de français, étudiant en philologie romane, étudiant de FLE dans un des collèges de formation des maîtres de langues vivantes (NKJO)?

Vous voulez vous joindre à une de nos sections régionales pour vous intégrer dans le milieu des enseignants très actifs qui oeuvrent à la promotion du français et de son enseignement en Pologne?

Rejoignez-nous et participez aux événements éducatifs et culturels, aux échanges des informations et des expériences, aux activités organisées pour soutenir le français et l'idée de la francophonie.

Why not français? N'est-ce pas?

Pour en savoir plus et pour nous contacter visitez nos sites:

www.ceco-fipf.org
www.profeurope.pl

Siège de l'Association: Al. Niepodległości 22, 02-653 Varsovie
Adresse pour la correspondance: ul. Dworcowa 80, 85-010 Bydgoszcz

Bureau exécutif

Présidente: Małgorzata Piotrowska-Skrzypek, m.skrzypek@profeurope.pl

Présidente d'honneur: Janina Zielińska, j.zielinska@uw.edu.pl

Vice-présidente:

Ewa Kalinowska, e.kalinowska@profeurope.pl e.kalinowska@uwu.edu.pl

Vice-présidente: Renata Klimek-Kowalska, r.kowalska@profeurope.pl

Secrétaire générale: Anna Koenig-Wisniewska, a.wisniewska@profeurope.pl

Trésorière: Joanna Bukarowicz, j.bukarowicz@wp.pl

Membre: Urszula Paprocka-Piotrowska, u.paprocka@profeurope.pl

SECTIONS REGIONALES de PROF-EUROPE

<p>Białystok Présidente: Katarzyna Rutkowska krutko@wp.pl</p> <p>Université de Białystok Institut de Néophilologie ul. Liniarskiego 3 15-420 Białystok tél. +48 85 745 75 26 fax. +48 85 745 75 16</p>	<p>Kraków Présidente: Małgorzata Nowakowska m.nowakowska@ap.krakow.pl</p> <p>Institut de Néophilologie Université Pédagogique de Cracovie ul. Podchorążych 2 30-084 Cracovie tél. +48 12 662 62 01 tél./fax +48 12 662 61 99</p>
<p>Bydgoszcz Présidente: Marta Samolej-Chmielewska m.samolej@profeurope.pl</p> <p>Collège de Formation des Professeurs de Langues Vivantes (NKJO) ul. Dworcowa 80 85-010 Bydgoszcz tél/fax. +48 52 322 16 61</p>	<p>Lublin Président: Richard Sorbet richard-sorbet@o2.pl</p> <p>Université Catholique Jean-Paul 2 Institut de Philologie Romane Al. Raclawickie 14 20-950 Lublin</p>
<p>Gdańsk Présidente: Grażyna Tarnawska gtarnawska@wp.pl</p> <p>Lycée n° 8 ul. Kartuska 128 80-136 Gdańsk tél. +48 58 302 00 10</p>	<p>Poznań Présidente: Maria Szozda mszozda@sylaba.poznan.pl mariaszozda@interklasa.pl</p> <p>Université Adam Mickiewicz Collège de Formation des Professeurs de Langues Vivantes (NKJO) ul. Międzychodzka 5 60-371 Poznań tél. +48 61 829 27 43 fax +48 61 829 27 59 tél./fax +48 61 848 59 86</p>
<p>Gliwice Présidente: Iwona Stasikowska</p> <p>Collège de Formation des Professeurs de Langues Vivantes (NKJO) ul. Jana Śliwki 12 44-100 Gliwice tél/fax +48 32 231 57 58</p>	<p>Varsovie Présidente: Anna Grzegorowska anna.grzegorowska@neostrada.pl</p> <p>Collège Universitaire de Formation des Professeurs de Français Al. Niepodległości 22 02-653 Varsovie tél. +48 22 553 33 33 fax. +48 22 553 33 35</p>

<p>Jastrzębie Zdrój Présidente: Ewa Figas ewa.figas@op.pl</p> <p>Collège de Formation des Professeurs de Langues Vivantes (NKJO) ul. Opolska 3 44-335 Jastrzębie Zdrój tél/fax. +48 32 473 26 14</p>	<p>Zamość Présidente: Elżbieta Kurzępa elakurzepa@wp.pl</p> <p>Lycée n°3 C.K. Norwid ul. Kilińskiego 15 22-400 Zamość tél. +48 84 638 65 57</p>
<p>Koszalin Présidente: Katarzyna Sobańska-Horbowa horbowa@wp.pl</p> <p>ZKN 75-582 Koszalin ul. Leśna 1 tél. +48 94 343 01 93 fax +48 94 341 65 86</p>	<p>Zielona Góra Présidente: Elżbieta Jastrzębska elkajast@poczta.onet.pl</p> <p>Université de Zielona Góra Collège de Formation des Professeurs de Langues Vivantes (NKJO)</p> <p>Al. Wojska Polskiego 71a 65-762 Zielona Góra tél. +48 68 328 31 61</p>