



Numéro 16 / Année 2021

Synergies Chine

Revue du GERFLINT

Créativité culturelle

Coordonné par LI Keyong
et Frédérique Penilla

Synergies Chine

Numéro 16 / Année 2021

Créativité culturelle

**Coordonné par LI Keyong
et Frédérique Penilla**



REVUE DU GERFLINT
2021

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Chine est une revue francophone de recherche en sciences humaines et sociales particulièrement ouverte aux travaux thématiques diversifiés traitant du langage sous toutes ses formes orales et écrites, de l'enseignement-apprentissage du français, des langues-cultures et de la communication interculturelle.

Sa vocation est de mettre en œuvre, en Chine, le *Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau* du GERFLINT, Groupe d'Etudes et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie essentiellement des articles dans cette langue mais sans exclusive et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants : défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, aide aux jeunes chercheurs, adoption d'une large couverture disciplinaire, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © **Synergies Chine** est une revue française éditée et publiée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La Rédaction de *Synergies Chine*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Conformément aux règles déontologiques et éthiques du domaine de la Recherche, toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat, retrait inopiné de proposition d'article sans en informer dûment la Rédaction) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : annuelle

ISSN 1776-2669 / ISSN en ligne 2260-6483

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen Normandie, France

Coordination éditoriale générale et révision du numéro

Sophie Aubin, Universitat de València, Espagne

Président d'Honneur

CAO Deming, Professeur et ancien Président de l'Université des Etudes internationales de Shanghai

Rédacteurs en chef

LI Keyong, Professeur et Président de l'Université des Etudes Internationales du Sichuan

PU Zhihong, Professeur à l'Université Sun Yat-Sen de Chine

FU Rong, Professeur à l'Université des Langues Etrangères de Beijing

Secrétaire de rédaction

Didier Hetet, Ambassade de France en Chine

Titulaire et Éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains-les-Moulins - France

www.gerflint.fr

gerflint.edition@gmail.com

synergies.chine.gerflint@gmail.com

Siège de la rédaction en Chine

Via Fu Rong

Faculté de français de l'Université

des Langues étrangères de Beijing

2 Xisanhuan Beilu, 100089 Beijing, Chine

Contact de la Rédaction : furong@bfsu.edu.cn

Comité scientifique

Serge Borg (Université de Franche-Comté, France), Jean-Marc Defays (Université de Liège, Belgique), Li Hongfeng (Université des Langues étrangères de Beijing, Chine), Frédérique Penilla (Ambassade de France en Chine), Noriyuki Nishiyama (Université de Kyoto, Japon), Xu Jun (Université de Nanjing, Chine), Wang Xiuli, (Université des Langues et Cultures de Beijing, Chine), Wu Hongmiao (Université de Wuhan, Chine), Zheng Lihua (Université des Etudes étrangères du Guangdong, Chine).

Comité de lecture

David Bel (Université Normale de Chine du Sud, Chine), Charlotte Blanc-Vallat (Université Toulouse - Jean Jaurès, France), CHE Lin (Université des Langues étrangères de Beijing, Chine), Joël Loehr (Université de Bourgogne, France et Université des Etudes internationales du Sichuan, Chine), TAN Jia (Université Paris-X, France et Université des Langues étrangères de Beijing, Chine), TIAN Nina (Université des Langues étrangères de Beijing, Chine), YANG Xiaomin (Université des Etudes étrangères du Guangdong, Chine).

Patronages et partenariats

Ambassade de France à Beijing, Université Sun Yat-sen, Université des Langues étrangères de Beijing, Université des Etudes internationales du Sichuan, Université des études Internationales de Shanghai, Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSH, Pôle Recherche & prospective), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (EDS), ProQuest, Zenodo (CERN, OpenAIRE).

Numéro financé par le GERFLINT.

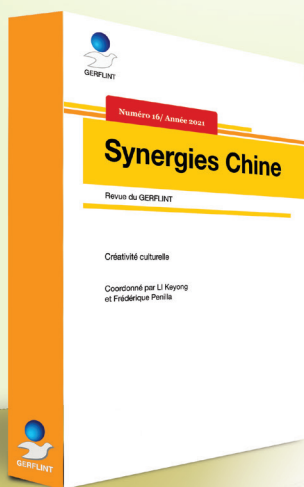
PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Chine n° 16 / 2021
<https://gerflint.fr/synergies-chine>



Indexations et références

ABES (SUDOC)
CNKI Scholar
Data.bnf.fr
DOAJ
EBSCOHost (Communication Source)
Ent'revues
ERIH Plus
Index Copernicus
ISSN Portal / ROAD
JournalSeek
LISEO (France Éducation International)
MIAR
Mir@bel
ProQuest central (Linguistics data Base)
MLA (Directory of Periodicals)
SHERPA-RoMEO
Ulrichsweb
ZDB
Zenodo



Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage
- Littératures francophones
- Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité



Synergies Chine n° 16 / 2021
ISSN 1776-2669 / ISSN en ligne 2260-6483

Créativité culturelle

Coordonné par LI Keyong et Frédérique Penilla

Sommaire

Jacques Cortès	9
Préambule. De la Lecture à la Création et de la Création à la Lecture. L'Atelier d'Écriture	
Frédérique Penilla	19
Présentation	
Didactique des langues-cultures	
ZHANG Li	25
L'approche réactionnelle pour enseigner la culture invisible	
SHI Yeting	35
En quête d'une « présence créative » dans l'enseignement à distance de français langue étrangère pendant la Covid-19 en Chine	
YU Chunhong, Nicolas Joël Koudlanski	51
Évaluation du savoir socioculturel chez les étudiants dans le TFS-8 : le cas de la « Compréhension écrite »	
ZHU Xingni	63
Approche actionnelle dans l'enseignement du français en milieu universitaire chinois	
HUANG Huei-yu	75
L'écriture narrative et l'argumentation indirecte en classe de français langue étrangère : le cas du conte <i>La petite fille aux allumettes</i>	
LI Yilun	93
L'apprentissage de l'orthographe lexicale par les apprenants chinois de français langue étrangère : analyse et réflexions didactiques à partir d'un corpus écrit	
Littératures francophones	
WANG Siyang	109
La jeunesse et le « beau idéal moderne » chez Stendhal	
ZHANG Dan	121
De l'enchâssement narratif à la poétique hybride de l'ordinaire : <i>Tokyo infra-ordinaire</i> de Jacques Roubaud	

WANG Mu 133
La philosophie de la relation humaine chez Antoine de Saint-Exupéry

LONG Jia, WU Yao 143
Corneille à l'âge baroque : *L'illusion comique* et la construction de la subjectivité

CHEN Xiaolin 157
Simulacre et grâce : le jeu de vieillard dans « Madame Dodin » de Marguerite Duras

Sciences du langage

XIN Xiaomei 171
La mort et ses euphémismes : analyse contrastive entre les langues chinoise et française dans la perspective théorique du registre de Halliday

LIAO Xinmei 187
De la métaphore conceptuelle à l'intégration conceptuelle

LAN Gege 199
Les mots énantiosémiques en chinois et en français : une analyse comparative d'après l'Event-domain Cognitive Model (ECM)

YUAN Siyin 215
Sur les diminutifs du chinois et du français

Traductologie

XIE Jinhui 233
Nominalisation, métaphore grammaticale et traduction du chinois vers le français : une étude de cas dans une perspective systémique fonctionnelle

LI Yingqian 247
Habent sua fata libelli : la traduction et la lecture de Milan Kundera en Chine

SHEN Huaming, WANG Xinxia 265
La traduction en chinois du dialecte dans la comédie française *Bienvenue chez les Ch'tis*

Résumés de thèse

LI Junkai 281
Interphonologie segmentale dans la perspective de la théorie de l'optimalité - Le cas des apprenants cantonophones de français

LING Chen 283
Les étudiants chinois débutants face à la grammaire française : enjeux théoriques et propositions pédagogiques. Étude comparée de manuels et de grammaires chinois et français

GAO Hang 285
La mise en discours de la stigmatisation des athlètes paralympiques dans la presse écrite : une analyse contrastive franco-chinoise

QIU Shuming	287
La dimension interculturelle dans les formations universitaires de français en Chine : rapports à l'altérité et à la diversité	
TAN Ying	289
La magie de la mémoire dans les ouvrages de Modiano	
CHEN Kuang	293
Le corps à travers les films d'Alain Resnais	
LI Jialin	295
Entre symbolique et imaginaire : étude comparée de deux symboles nationaux, le coq français et le dragon chinois. Origine, élaboration, utilisation et réception, de 1500 à l'époque contemporaine	

Évènements

WANG Haizhou, WANG Yuanyuan	299
Les activités annuelles de la francophonie en Chine (2020-2021)	

Annexes

Profils des contributeurs.....	309
Projet pour le n°17, Année 2022.....	315
Consignes aux auteurs.....	317
Publications du GERFLINT.....	321



Préambule. De la Lecture à la Création et de la Création à la Lecture. L'Atelier d'Écriture

Jacques Cortès

Professeur des Universités

Fondateur et Président du GERFLINT, France

Vaste sujet, mais surtout sujet incontournable pour donner à un étudiant de langue-culture française vivant au bout du monde, l'envie et les moyens de découvrir quelques-uns des secrets, pas obligatoirement « magiques », donnant accès, en cours d'apprentissage, au charme littéraire, poétique et dramaturgique de la langue-culture française.

En règle générale, on est volontiers enclin à dire que l'écriture est le complément artisanal d'un ensemble d'acquisitions effectuées à partir de données préalablement découvertes en classe selon des principes pédagogiques divers. Il convient ensuite de passer, selon les programmations établies par le Maître (ou, plus finement, avec lui) :

- du stade initial de découverte-collecte externe de mots et règles diverses,
- à celui d'atelier où tout ce qui a été acquis en posture d'accueil plutôt passive, va se trouver travaillé :
 - a) soit en petits groupes de concertation,
 - b) soit de façon individuelle, chacun étant invité à solliciter son imagination pour donner au stock de ses connaissances la possibilité d'une mise en scène écrite (*composition*) ou orale (*dire quelque chose*) qui ait un sort destinal plus enrichissant que celui de faire concurrence au dictionnaire.

Au-delà de la mémoire, dont l'importance n'est pas contestable, tout apprentissage ne prend sens qu'en devenant moyen, acte, désir, combat, volonté, force, art d'écrire et de dire donc de s'exprimer de façon claire et convaincante, mais aussi - pourquoi pas ?- dans des tons variables à l'infini : souriant ou farouche, enchanteur ou réplusif, sérieux ou farceur, raisonnable ou fantaisiste etc.

Il ne fait aucun doute que la cause majeure de tout échec en matière d'enseignement d'une langue (étrangère ou même maternelle) réside bien souvent dans l'incapacité - souvent ritualisée pour des raisons impérieuses de modération culturelle - d'exprimer autre chose que le sens dénotatif des mots lexicaux ou grammaticaux dont on dispose, mais hélas, le plus chichement possible.

Prenons un exemple pour commencer à comprendre ce manque d'audace :

Il y a certainement quelque chose de comique, de tragique ou de nostalgique (selon les circonstances) à aligner une suite d'infinifitifs comme celle-ci : *naître, grandir, grossir, vieillir, mourir* qui, dans cet ordre signifie, même en simple juxtaposition, quelque chose de relativement évident puisque cette série résume en gros, sans tambour ni trompette, les étapes d'une vie.

Mais amusons-nous à lire la série en sens inverse et nous découvrons un autre sens possible, celui du poète Francis Ponge, par exemple, qui a écrit ceci : « *Après la vie, la mort, encore à vivre* ».

Contrairement à une idée reçue, il est permis de penser qu'il existe en tout individu, dès l'enfance, et cela quel que soit le lieu du monde où l'on s'amuse à observer ce phénomène, une sorte d'instinct poétique qui le rend capable, pour peu qu'on lui en donne le pouvoir, de jouer à « fabriquer » avec les mots, n'importe quelle nuance de pensée ou d'émotion.

Pourquoi ?

Tout simplement parce que notre espèce vit d'abord sur le mode affectif, ne s'intéresse vraiment aux messages qu'elle reçoit que dans la mesure où ces derniers sont capables, comme on dit, de *la toucher au bon endroit*.

Très curieusement, toutefois, cet instinct poétique est parfois la chose du monde la moins reconnue dans l'institution éducative qui se targue volontiers, surtout au niveau universitaire, de n'avoir de réel intérêt que pour les connaissances disciplinaires, même s'il est plutôt bien admis, dans le fameux débat sur le fond et la forme, que la pensée précède son expression. Cf. Boileau : « *Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire arrivent aisément* ».

L'ennui, avec de jolies formules comme celle-ci, c'est qu'elle oublie qu'on conçoit d'autant mieux qu'on a soi-même éprouvé d'abord, qu'on a soi-même été en résonance mémorielle avec les grandes ou petites batailles de la vie pour conquérir ce qu'on désirait, pour annexer, séduire, aimer puis, éventuellement, s'envoler avec ingratitude vers d'autres conquêtes éventuellement imaginaires. Tout texte écrit peut donc susciter d'autres textes à écrire, et tout texte lu d'autres textes à lire, l'union ou l'abandon, même simplement rêvé, étant le sens commun surgissant des événements, éphémères ou durables, qui ont rythmé et rythment encore les gambades de notre imagination.

L'intérêt du travail en atelier d'écriture est multiple et bien connu. Dans un ancien numéro du *Français dans le Monde* que j'ai eu le plaisir de diriger il y a déjà

plus de 30 ans¹, outre une bibliographie de base pour s'initier au domaine, était déjà exposé les principes et méthodes d'une activité pédagogique remettant en question le carcan des routines et des tabous sur lequel l'enseignement-apprentissage du Français langue étrangère a vécu et, malheureusement, prospère toujours un peu partout sur la planète. Il est donc bon de rappeler les principes fondamentaux d'une méthodologie efficace.

Il faut donc

- 1° lever les blocages par rapport à l'écrit ;
- 2° se défier de l'idéologie de l'expression car le désir d'expression n'est pas la chose du monde la mieux partagée. Quand l'apprenant n'a rien à dire rien à exprimer aucune pensée préalable, il ne faut évidemment pas le considérer comme exclu du cercle des élèves fréquentables ;
- 3° se défier de la notion d'auteur. Corollairement à ce qui précède, la prétention naïve d'enseigner le style à l'imitation des grands auteurs, s'inscrit dans la tradition élitiste d'union entre la pensée et l'écriture (toujours Boileau). Cela aboutit, en page 52 du numéro cité à un conseil de mon cher et très regretté ami Pierre Saget disant que « cela aboutit à privilégier l'indicible, le mystère de la création ou l'inspiration » et du même coup à ériger « une barrière infranchissable entre certains élèves et l'écrit » ;
- 4° découvrir les règles de l'écrit mais pas seulement celles qui concernent la grammaire de phrase comme c'est traditionnellement le cas.
- 5° apprendre à travailler son écrit, à modeler un texte, à raturer, à corriger, à le transformer peu à peu comme un matériau.
- 6° faire de l'enseignant un écrivain c'est-à-dire quelqu'un qui doit s'investir personnellement, avec ses élèves, dans les actes d'écriture.

Je ne fais ici que résumer imparfaitement les excellents principes énoncés dans l'article, entre autres, de Pierre Saget. Ce qu'il faut comprendre, c'est qu'on doit entrer en écriture comme on entre dans un lieu magique où le plaisir du jeu doit être la règle, où l'on est sur le seuil de la Littérature, quoique nous dise Queneau², il s'agit « peut-être moins de littérature proprement dite que de fournir des formes au bon usage que l'on peut faire de la littérature ». Les Oulipiens, ces très grands pédagogues, nous ont montré par une pyramide d'exemples qu'il ne saurait y avoir d'opposition entre *théorie et pratique* et que rendre au mot l'esprit potentiel qui sommeille en lui, c'est peut-être la meilleure façon de redonner à nos élèves le désir de reconstruire un monde où l'on passera sans effort d'une phrase comme :

- *Le monde se cherche par la Mathématique et se fait par la Mathématique qui en est l'organe d'action et le mode de perception.*

À sa transformation poétique en :

- *L'amour se cherche par le Désir et se fait par le Désir qui en est à la fois l'organe d'action et le mode de perception².*

Dans cette désinvolture apparente à l'égard d'un texte-source qui se pose comme sérieux et même grave, il y a toute la distance que requièrent l'humour et la sensualité, ces deux ingrédients nécessaires pour que le français retrouve à l'étranger et dans nos universités son statut de langue vivante.

Un exemple d'atelier d'écriture

Dans les lignes qui suivent, je reprendrai les productions obtenues dans un atelier d'écriture que j'ai animé à Sao Paulo, il y a quelques années, avec un groupe de professeurs brésiliens de français.

1. Mise en train

Nous avons commencé par une création collective sur un animal : le chat, mais pas n'importe lequel puisqu'il s'agissait d'un chat que j'ai bien connu. Cela m'a permis, d'emblée, de donner un ton mi comique, mi tragique à mon récit d'ouverture puisque ce chat, pourtant princièrement traité dans notre maison, a pourtant disparu un jour sans laisser de traces. Cette disparition m'a profondément attristé car mon affection pour lui a encore augmenté après sa disparition. Ce n'était pourtant pas un chat très affectueux et il lui arrivait même de donner parfois de petits coups de griffes. J'ai donc dit à l'ensemble de mes interlocuteurs que, si je devais exprimer en une seule phrase ce que m'inspire un chat, sur la base de mon expérience, j'écrirais ceci :

Douceur qui laisse parfois des traces sanglantes

Et j'ai alors dit à mon public d'exprimer en une seule phrase, dans un délai de 3 minutes, le sentiment qu'inspire le chat à chacun d'eux. Cela s'appelle très simplement : **faire une levée de phrases**, exercice d'une grande simplicité qui permet, d'emblée, d'aboutir à un résultat considérable en matière de créativité collective.

Au bout de 3 minutes, donc, j'ai fait, au tableau, le relevé de toutes les phrases produites, et cela a donné, comme je m'y attendais, un véritable trésor poétique de 15 phrases portant toutes sur le même thème.

1. *Toi qui n'es pas là, tu ne me manques pas*
2. *Tu as un regard doux qui ne demande que des caresses*
3. *Indépendant, libre, tu es comme mon amour*
4. *Ton regard trop discret m'exaspère*
5. *J'ai mis longtemps à découvrir ton intelligence vive et tendre*
6. *Tu régnes sur moi dans la plus belle indépendance*
7. *Un souvenir de toi éveille mon admiration*
8. *Ton silence traîne en permanence*
9. *Faux félin griffu, je n'ai pour toi aucun atome crochu*
10. *Je suis allergique à tes poils depuis des années,*
11. *Quand je pense à toi, je commence à éternuer*
12. *Prince des lunatiques et des paresseux*
13. *Tes yeux de miel miaulent dans le noir*
14. *Es-tu seulement capable d'aimer ?*
15. *Tu n'es qu'un cœur entouré de poils*
16. *Pas de relations entre nous*

J'ai alors lu la suite obtenue sans rien changer. Bien entendu en mettant le ton dramaturgique qui convenait et il est immédiatement apparu que nous avions déjà presque un poème très élaboré dans la mesure où la cohérence avait été incluse au départ dans la consigne même.

Il s'agissait maintenant de passer à l'observation des matériaux récoltés dans la classe et désormais mis à la disposition de chacun en précisant bien, toutefois, que l'on avait le droit de supprimer *ad libitum* ce qui paraissait inutile ou redondant, et même, si nécessaire, rajouter ce que l'on estimait nécessaire.

Nous avons ainsi été appelés à parler concrètement de ratures, d'ajouts, de transformations, de chute, de rythme mais également de la fonction symbolique du langage. Cela n'a pas présenté de difficulté majeure car les rires qui avaient ponctué ma lecture initiale, indiquaient bien que les aspects humoristiques, sentimentaux et même franchement ambigus du texte étaient nettement perçus.

Je n'insisterai pas sur les multiples combinaisons poétiques possibles avec cette série de phrases faciles à intervertir pour fabriquer des textes surprenants de poésie, de vie et de burlesque. On dispose là de matériaux qui ont la vertu principale d'avoir été fabriqués sur place avec les seuls moyens du bord. Ce travail de manipulation très littérairement poétique peut être entrepris avec tout type de public mais, évidemment aussi, dans le cadre de la formation de professeurs en langue française.

Chacun y est donc allé de son propre poème et s'est immédiatement senti d'attaque pour en faire la lecture à haute voix à un auditoire charmé parfois, hilare toujours.

2) Suite possible

a) Construire un texte poétique

Nous avons ensuite fabriqué des poèmes sur une structure fixe en partant, cette fois, d'une levée d'antonymes :

Homme/Femme
Vinaigre/Huile
Mer/Ciel
Aube/Crépuscule
Rose/ Epine
ETC...

La consigne fut de construire un poème d'amour sur le thème

Toi et Moi

Les Propositions furent nombreuses : Un seul exemple :

*Jamais épine sans rose
Jamais vinaigre sans huile
Jamais hiver sans printemps
Jamais moi sans toi*

*Jamais tristesse sans réconfort
Jamais amertume sans miel
Jamais nuit sans jour
Jamais toi sans moi*

*Toujours alpha avec omega
Toujours apocalypse avec Genèse
Toujours Colombine avec Colombin
Toujours toi avec moi*

b) Travail sur Les correspondances

On a choisi deux mots : la plage et les vagues et l'on a travaillé sur les notions de *matériosélecteurs* et *d'idéosélecteurs*. Les premiers nous renvoient aux correspondances sonores des deux termes choisis par le groupe.

Nous avons donc procédé collectivement à une levée de vocabulaire :

Pour plage, par exemple, le son « age » se retrouve dans nage, page, épave, sauvetage, rivage, cage, rage, sage etc. qui sont ce qu'on appelle des matériosélecteurs. Mais la plage, c'est aussi la chaleur, le plaisir, la santé, la brûlure du soleil, le repos, la noyade, etc. qui sont ce qu'on appelle des idéosélecteurs.

Nous avons ensuite travaillé selon les techniques associatives et descriptives du poète Francis Ponge. Pourquoi Ponge ? Peut-être parce qu'il a dit un jour, en pastichant un peu ironiquement Victor Hugo : « *Ah ! Vous êtes lion superbe et généreux ! Eh bien mon ami, je vais vous montrer tout ce qu'on peut être d'autre, aussi légitimement...Pourquoi pas la serviette-éponge, la pomme de terre, la lessiveuse, l'anhracite ?... Sur tous les tons possibles* ». Il y a là suffisamment d'humour et de dérision pour se lancer après lui dans cette aventure.

Mais Ponge est aussi un poète qui a pratiqué avec génie, et presque comme s'il pensait au professeur de FLE, ce contrepoint permanent avec les sonorités, les rythmes, les connotations qui tissent ses poèmes de correspondances multiples dont la découverte devient un jeu de piste que le lecteur, devenu enfin **voyant**, déchiffre passionnément. En utilisant les séries de mots que nous avons construites, nous avons ainsi composé des phrases toutes simples que j'ai relevées au tableau et, après différents remaniements, nous avons retenu le petit poème suivant, fruit de nos échanges :

Une plage et des vagues

Repos bercé par les vagues dont le vertige dissimule l'horizon. Noyade de soleil sur les galets. L'écume drague la plage sage et son va-et-vient raconte à qui sait les entendre de tendres assauts et des retraites inattendues. A l'horizon la main invisible agitant les flots trace une insurmontable page d'écriture sur l'océan.

Vague à l'âme ! Je suis perdu, noyé dans un déferlement d'écume et de soleil... Je gis enfin dans un havre de paix.

On a donc fait connaissance avec la résonance des mots dans le texte poétique, c'est-à-dire avec quelque chose qui n'est pas seulement son sémantisme latent, mais encore et surtout sa matérialité, le bruit qu'il fait, le caprice d'expression, l'humour, la mystification, la tristesse et même le désespoir qu'il suggère.

Il est donc simplement normal que nous finissions ce parcours de découverte poétique en faisant la lecture-rencontre avec un poème de Francis Ponge pris dans son célèbre recueil : *Le Parti-Pris des Choses* publié en 1942. Je m'en tiendrai à un seul poème qui parle tous simplement de **L'Huitre** avec l'espoir que cette initiation si initiation il y a, vous donne envie d'aller lire le recueil entier.

L'Huître

L'huître, de la grosseur d'un galet moyen, est d'une apparence plus rugueuse, d'une couleur moins unie brillamment blanchâtre⁴. C'est un monde opiniâtrement clos. Pourtant on peut l'ouvrir. Il faut alors la tenir au creux d'un torchon, se servir d'un couteau ébréché et peu franc, s'y reprendre à plusieurs fois. Les doigts curieux s'y coupent, s'y cassent les ongles : c'est un travail grossier. Les coups qu'on lui porte marquent son enveloppe de ronds blancs, d'une sorte de halos.

À l'intérieur l'on trouve tout un monde, à boire et à manger : sous un firmament à proprement parler de nacre, les cieux d'en-dessus s'affaissent sur les cieux d'en-dessous, pour ne plus former qu'une mare, un sachet visqueux et verdâtre qui flue et reflue à l'odeur et à la vue, frangé d'une dentelle noirâtre sur les bords.

Parfois très rare une formule perle à leur gosier de nacre, d'où l'on trouve aussitôt à s'orner.

Vous avez noté d'emblée, certainement, que le texte comporte une vingtaine de syllabes en *tre*, *pre*, *cre* etc. : *Brillamment blanchâtre, monde opiniâtrement clos, sachet, visqueux et verdâtre, dentelle noirâtre, gosier de nacre* etc. et l'on peut conclure de ce premier écrémage que tout cela ne peut pas être là par hasard. Ces sonorités sont en correspondance avec le mot *huître* d'abord, mais aussi avec le coquillage lui-même dans la mesure où le mot et l'objet, dans le poème, sont liés par autre chose que du sens, par une sorte de sensation physique commune que l'on pourrait rapprocher d'une phrase de Bachelard, dans *le Droit de rêver*⁵, où le philosophe dit que « *la langue est plus riche que toute intuition* » puisque « *l'on entend dans les mots plus qu'on ne voit dans les choses* ». On peut, du reste, rappeler un passage des entretiens de Ponge avec Philippe Sollers⁶ où Ponge déclare justement, à propos de l'Huître : « *Il est évident que si dans mon texte, se trouvent des mots comme blanchâtre, opiniâtre, ou Dieu sait quoi, c'est aussi parce que je suis déterminé par le mot huître, par le fait qu'il y a là accent circonflexe, sur voyelle (ou diphtongue)t.r.e (..) le fait que, par ailleurs une huître est difficile à ouvrir. Il me paraît difficile de l'exprimer autrement qu'en prononçant le mot opiniâtre* ». Ces observations faites, le poème livre une partie de ses secrets, chacun pouvant y aller de son interprétation et de la justifier sans difficulté par le repérage d'indices concrets disséminés dans la verticalité et la surface du texte truffé, comme le disent Halliday et Hasan, de « *long cohesive chains* ».

Les différentes étapes de ce parcours ont l'avantage de montrer l'intérêt de faire connaissance, poétiquement, avec l'appareil des symboles dont toute langue use et même abuse à l'infini. Créer dans une classe de FLE une dynamique authentique faite de plaisir et du désir de s'exprimer ; organiser un espace où la création

soit l'objet d'un partage constant, inventer ou réinventer sans cesse de nouvelles approches pour traquer la vie au cœur du langage et faire que ce langage ne soit plus pour nos élèves un instrument de torture, d'ennui ou d'angoisse mais de découverte, d'acculturation et d'épanouissement, telles sont les ambitions les plus hautes de la pédagogie des ateliers d'écriture qu'avec bien d'autres et après bien d'autres je m'autorise à préconiser. Une expérience de plusieurs lustres (plutôt même, de plusieurs décennies) me conforte dans l'idée qu'il est possible et nécessaire de redonner à la poésie et à la littérature une place prépondérante.

Quelques références sur les ateliers d'écriture dans la *Base du Gerflint*⁷

Bernard, I. 2019. « L'atelier d'écriture dans l'enseignement du français langue étrangère en Jordanie ». *Synergies Algérie*, n° 27, p. 71-82. URL : <https://gerflint.fr/Base/Algerie27/bernard.pdf>

Jeanmaire, G., Kim, D. 2018. « Jumelage turco-coréen et ateliers d'écriture interculturels ». *Synergies Turquie*, n° 11, p. 69-82. URL : https://gerflint.fr/Base/Turquie11/jeanmaire_kim.pdf

Monginot, B., Orlandi, S. (Coord.) 2020. *Les ateliers d'écriture à l'Université : une pratique pédagogique entre contrainte et expérience*. *Synergies Italie*, n° 16. URL : <https://gerflint.fr/Base/Italie16/italie16.html>

Senoussi, M. 2010. « Pour une exploitation didactique de l'écriture personnelle : expérience d'un atelier d'écriture en FLE ». *Synergies Algérie*, n° 11, p. 107-120. URL : <https://gerflint.fr/Base/Algerie11/massika.pdf>

Notes

1. N° 192 paru en avril 1985.
2. Dans la Préface de Noël Arnaud, bibliothèque Oulipienne, vol.1, Ramsay, 1987, p. III.
3. Ibid, p. 368-369.
4. Ponge pose un lien avec le poème précédent consacré à l'orange.
5. PUF, 1970, p.184.
6. Paris, Gallimard, Seuil, 1970, p.111-112.
7. <https://gerflint.fr/Base/base.html> [consultée le 15 octobre 2021].



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Présentation

Frédérique Penilla

Attachée de coopération éducative
Ambassade de France en Chine

Ce 16^e numéro de *Synergies Chine* propose un large spectre de recherches universitaires menées en Chine sur la langue française à travers toutes ses disciplines connexes. Il y est bien entendu fait une large place à la didactique des langues et des cultures et aux sciences du langage d'une manière générale, ainsi qu'aux littératures contemporaines et classiques.

Les 6 articles qui composent la partie *didactique des langues-cultures* de cet ouvrage offrent un état de la réflexion sur les approches et les modèles de l'enseignement/apprentissage du FLE.

ZHANG Li ouvre ce volume en soulignant l'intangibilité des phénomènes culturels et les difficultés d'appréhension et de définition qui les caractérisent, et propose une classification des domaines culturels à enseigner. Sa recherche s'appuie sur des exemples concrets, visant à provoquer délibérément une réaction chez les apprenants, mettant en évidence les écarts culturels avec la langue cible.

SHI Yeting entreprend d'examiner les effets de l'enseignement à distance en raison du contexte de Covid-19 et le traitement des discordances spatio-temporelles engendrées par ce dispositif. Son article envisage l'émergence d'un nouveau modèle hybride comme un héritage de la pandémie, issu des adaptations et de la créativité des acteurs, enseignants comme apprenants.

YU Chunhong et **Nicolas Joël Koudlanski** examinent l'inclusion des connaissances socio-culturelles dans les domaines d'évaluation du TSE-8, examen proposé à l'université chinoise pour valider l'apprentissage du français au terme de 4 années d'études supérieures. En se basant sur un corpus récent, l'article propose des voies d'amélioration pour évaluer de manière plus pertinente ces domaines de connaissances essentiels à la pratique langagière.

ZHU Xingni s'intéresse au sous-emploi de l'approche actionnelle dans l'enseignement du français à l'université chinoise. Tout en identifiant les raisons à cela, notamment de culture éducative au sens large, en termes d'attentes des apprenants, de formation des enseignants et d'évaluation par l'institution, l'article formule des propositions susceptibles de favoriser une situation d'enseignement/apprentissage plus active et communicative.

HUANG Huei-yu s'appuie sur le célèbre conte d'Andersen, *La petite fille aux allumettes*, pour développer un projet d'écriture créative en français pour des apprenants taiwanais. L'étude montre l'intérêt pour les apprenants de développer une pensée logique à travers la problématisation de la narration.

LI Yilun souligne la spécificité de l'apprenant chinois confronté à l'apprentissage du système orthographique français. À travers une étude de cas analysant les occurrences erronées d'orthographe lexicale, est mise en évidence une corrélation entre acquisition phonologique et orthographique.

La section consacrée aux *littératures francophones* nous invite à travers ses 5 articles à parcourir différents univers romanesques et à en découvrir les ressorts et les procédés narratifs.

WANG Siyang s'aventure dans l'œuvre de Stendhal pour y mettre en évidence les représentations d'un « beau idéal moderne », empreint d'une nécessaire fugacité et la manière dont celui-ci s'entremêle avec le thème de la jeunesse. L'article livre une vision mouvante et émotive de l'esthétique stendhalienne, à l'opposé d'un idéal antique.

ZHANG Dan souligne les mécanismes formels par lesquels Roubaud, membre de l'Oulipo, passe au scanner le quotidien tokyoïte et dévoile la singularité d'une œuvre poétique qui dessine, par ses déambulations, les contours d'un nouvel exotisme contemporain.

WANG Mu explore l'univers exupérien sous l'angle de son esthétique relationnelle et consacre son étude à la manifestation de tous les signes qui contribuent, dans l'œuvre de St Exupéry, à définir une vision philosophique des liens humains.

LONG Jia et **WU Yao** caractérisent la place singulière de *L'illusion comique* dans l'œuvre de Corneille et soutient que cette pièce baroque audacieuse introduit un nouveau rapport entre la scène et la salle par la construction de la subjectivité du spectateur.

CHEN Xiaolin se penche sur la nouvelle de Marguerite Duras *Madame Dodin* et met en évidence la manière dont le simulacre du jeu contribue à lutter contre l'usure du temps en favorisant la créativité et l'invention.

La section *sciences du langage* propose 4 articles :

XIN Xiaomei étudie de manière contrastive l'euphémisation de la mort en chinois et en français, mettant au jour rapprochements et singularités dans le choix des mots et expressions en fonction du contexte situationnel, des locuteurs et de leur relation, mais aussi de la forme de communication linguistique.

LIAO Xinmei s'intéresse à la métaphore sous l'angle de la linguistique cognitive, arguant que l'intégration conceptuelle est capable d'offrir un cadre théorique satisfaisant pour décrire et expliquer les métaphores conventionnelles et complexes.

LAN Gege examine les occurrences énantiosémiques en français et en chinois, un phénomène de polysémie existant dans les deux langues par lequel un même mot revêt des sens contraires, proposant une classification et une analyse comparative.

YUAN Siyin consacre son étude à la formation et à l'emploi des diminutifs en français et en chinois. Celle-ci met en évidence à la fois des caractéristiques communes, notamment de construction et d'extension du concret (petitesse) vers l'abstrait (péjoratif, atténuatif ou mélioratif), et des différences d'emploi, les diminutifs en chinois se manifestant essentiellement à l'oral alors qu'ils sont courants en français parlé et écrit.

La partie *traductologie* comporte 3 articles :

XIE Jinhui passe en revue, en s'appuyant sur les concepts de la linguistique systémique fonctionnelle, les nominalisations issues de l'influence de la langue source dans les traductions en français par des apprenants chinois. Son étude montre que le recours à cette construction, non explicite et plus rare dans les énoncés des locuteurs natifs, occasionne des déperditions de sens, impliquant une meilleure prise en compte de cette difficulté dans l'enseignement de la traduction.

LI Yingqian revient sur l'introduction de l'œuvre de Kundera en Chine et ses traductions successives. Tout d'abord découvert par un cercle restreint d'intellectuels dans les années 80, ses retraductions a permis un élargissement considérable de son lectorat. Tout en examinant la manière dont elles font écho aux changements géopolitiques, culturels et sociétaux, l'article questionne également la notion de fidélité en traduction.

SHEN Huaming et **WANG Xinxia** étudient les procédés à l'œuvre dans la traduction en chinois du film français à succès *Bienvenue chez les Ch'tis*. Caractérisée par l'emploi abondant d'une langue vernaculaire et par des ressorts comiques qui trouvent leur origine dans l'altérité culturelle, la traduction de cette œuvre cinématographique requiert, selon les auteurs, des compétences multidimensionnelles et nécessite que l'effet puisse l'emporter sur le sens.

Pour clore cet ouvrage, *7 résumés de thèses* de doctorants chinois, la plupart soutenues en 2020, dont 5 réalisées sous la direction ou codirection d'un enseignant-chercheur français, illustrent la qualité de la recherche en langue et culture françaises en Chine et la densité des collaborations scientifiques avec la France.

Ce numéro contient finalement, grâce à **WANG Haizhou** et **WANG Yuanyuan**, du Département d'études françaises de l'Université des Études internationales de Shanghai, un rapport d'*activités annuelles de la francophonie en Chine* pour la période 2020-2021.

En conclusion de cette présentation, j'adresse mes remerciements aux auteurs pour l'expérience stimulante qu'a constituée la lecture de leurs articles et les félicite pour l'excellence de leurs recherches.

Ma gratitude va aussi au professeur LI Keyong avec lequel j'ai l'honneur de coordonner ce numéro, ainsi qu'aux professeurs FU Rong et PU Zhihong, piliers essentiels de cette revue, dont l'exigence scientifique continue d'en faire la référence dans le domaine de l'enseignement du français en Chine.

Remerciements également au GERFLINT (Groupe d'études et de recherches pour le français langue internationale), éditeur des *Revue Synergies du Gerflint* dans le monde depuis plus de 20 années, et à son Président Jacques Cortès, pour son accompagnement constant au cours des 16 numéros de l'édition Chine.

La revue n'est désormais proposée que sous format dématérialisé en ligne, ainsi qu'il en va de la majorité des échanges internationaux actuels, pour permettre de maintenir sa très large diffusion dans le monde et pallier les difficultés d'acheminement encore très importantes dans la période de pandémie que nous traversons. Elle témoigne de la force de proposition et de résistance d'un monde universitaire déterminé à continuer son œuvre, à jeter des ponts entre les disciplines et à provoquer des indispensables synergies entre les chercheurs.

Synergies Chine n° 16 / 2021



Didactique
des langues-cultures





ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

L'approche réactionnelle pour enseigner la culture invisible

ZHANG Li

Université des Études Internationales du Sichuan, Chine
lili32221@hotmail.com

Reçu le 07-03-2021 / Évalué le 23-05-2021 / Accepté le 08-07-2021

Résumé

Dans la langue française ou dans la langue chinoise, la civilisation et la culture sont deux notions similaires et faciles à confondre. C'est pour cela que la connotation du cours de la culture française n'est pas très claire. Souvent, le contenu de ce cours ou des livres concernés est le genre de la culture visible. Ce sont des références culturelles consultables, classées par des thèmes comme politique, économie, histoire, géographie, littéraire, art, etc. Cependant, dans la pratique de la langue-culture, l'obstacle de la communication causé par la logique est aussi l'un des points importants et difficiles à enseigner. Mais justement, à cause de son caractère invisible, l'enseignement de la logique n'est pas assez présenté. Puisque nous ne pouvons pas enseigner tous les contenus de la culture en classe comme la grammaire, nous allons enseigner plutôt la méthode d'apprentissage. Pour cela, nous avons créé l'approche réactionnelle. Voici quelques réflexions et propositions sur l'enseignement de la culture française en Chine.

Mots-clés : civilisation, culture, logique, approche réactionnelle

反应教学法教授隐性文化

摘要

无论在法语还是汉语里，文明与文化都是两个类似易混的概念。从而导致了法国文化这门课程教学内涵的不确定性。通常，法国文化的授课内容或相关书籍都是显性文化，是一些按政治，经济，历史，地理，文学，艺术等主题分类的可查询的文化参考信息。但在语言文化实践中，由于逻辑思维引起交际障碍的隐形文化也是学习的重点难点之一，但恰恰由于其隐形特征，未能得以更多的课堂教授。既然文化不能像语法知识一样的在课堂教授其所有的内容，那我们就只能教授其学习的方法。为此，我们创造了反应教学法。以下便是本论对中国法国文化课教学的几点思考与建议。

关键词 : 法语外语教学，文明，文化，逻辑思维，反应教学法

Reactive approach to teach invisible culture

Abstract

In the French language or in the Chinese language, civilization and culture are two concepts that are similar and easy to confuse. This is why the connotation

of the course of French culture is not very clear. Often the content of this course or the books involved is the kind of culture visible. They are searchable cultural references, classified by themes such as politics, economy, history, geography, literature, art, etc. However, in the practice of language-culture, the communication barrier caused by logic is also one of the important and difficult points to teach. But precisely because of its invisible nature, the teaching of logic is not presented enough. Since we cannot teach all of the culture content in the classroom like grammar, we will teach the method of learning instead. For this, we have created the reactive approach. Here are some thoughts and suggestions on teaching French culture in China.

Keywords: civilization, culture, logic, reactive approach

Introduction

Comme la littérature, la culture est souvent considérée comme le domaine des intellectuels ou des chercheurs. Mais en fait, elle est omniprésente dans la vie. Par exemple, la manière de prendre des baguettes et le bol, c'est une connaissance ordinaire et commune pour les Asiatiques, mais pour les Occidentaux, elle sera une connaissance savante. Si nous classons ces connaissances communes ensemble et trouvons l'origine ou l'histoire de ces coutumes, alors les connaissances communes pourront devenir des connaissances savantes aussi, même pour les natifs. Car souvent, nous ne nous questionnons pas trop sur les choses ordinaires et quotidiennes. Ce sont bien les choses extraordinaires ou exotiques qui attirent notre attention et curiosité. En un sens, cela explique pourquoi la culture native est souvent bien étudiée par les étrangers, même quelques fois mieux étudiée qu'au pays natif. En fait, nous voulons dire que la façon commune de penser, de sentir, et d'agir des gens représente la culture de leur communauté. Pour les natifs, cette façon commune est si familière qu'elle en devient inconsciente. Cependant, bien remarquée ou mal remarquée, bien reconnue ou mal reconnue, la culture existe objectivement comme un phénomène avec la communauté. Donc, la culture n'est pas le brevet des intellectuels ou des chercheurs. Elle est l'ensemble des codes conventionnels de communauté pour que les gens de la communauté puissent se reconnaître entre eux et ainsi se distinguer des autres communautés. Ces « codes » sont établis conventionnellement par le peuple de communauté ensemble, tout comme la langue. Si l'on ne connaît pas ces codes, bien sûr on ne peut pas pénétrer dans la communauté ni la comprendre. Même pour un natif, s'il y a un moment qu'il ne vit pas dans sa communauté ou s'il ne reste pas assez en contact avec sa communauté, il pourra arriver qu'il ne comprenne plus très bien ce qui se dit et ce qu'on y fait. C'est-à-dire, il apparaît des nouveaux codes linguistiques et culturels dans la communauté, par conséquent, on est « out ». C'est bien le cas des ressortissants, quand ils rentrent dans leur pays natal après une longue période, ils sont devenus « étrangers ».

La culture n'est pas seulement omniprésente, elle pourrait aussi se renouveler. L'acquisition de la culture ne se fait pas une fois pour toutes. Il faut l'apprendre d'une manière intense et sans cesse. De là, nous nous posons notre première question : est-ce que nous pouvons enseigner les contenus de la culture en classe ? Nous trouverons la réponse au fur et à mesure de notre réflexion.

1. L'importance de l'enseignement de la culture

L'enseignement/apprentissage de la langue ne consiste pas seulement en la phonétique, le lexique, la grammaire, et la syntaxe. Tout cela est la forme de la langue, et derrière la langue, c'est la logique, la pensée de l'homme. La langue montre la façon commune de penser, de sentir, et d'agir d'une communauté, soit la culture. Donc, l'enseignement/apprentissage de la culture nous aide à bien comprendre la pensée, le sentiment, et l'action du peuple de la communauté cible.

S'il n'y a pas d'enseignement/apprentissage de la culture, même si l'on maîtrise bien les techniques linguistiques, même si l'on ne fait aucune faute linguistique, il est possible de vivre quand même des malentendus. Par exemple : dans une réception, le cadre chinois dit « Ganbei » (干杯) à un invité français. L'interprète a bien traduit ce mot en « cul sec ». Mais en fait, le cadre chinois voulait juste porter un toast, qui équivaut au fonctionnement du « tchin-tchin » en français. En chinois, avant, quand on disait « Ganbei » (干杯), cela voulait dire vraiment « cul sec », mais peu à peu, on le dit quand on trinque, et on ne souligne plus si on vide vraiment le verre ou non. Donc, l'invité français risque de finir son verre, mais pas le cadre chinois. Par contre, c'est bien lui qui a proposé « cul sec », et ce sera alors peut-être le début d'une situation embarrassante. Ici, l'interprète devrait connaître les deux cultures, au lieu de traduire strictement. Il pourra choisir une traduction qui correspond à la situation sur place, soit « Santé », soit « tchin-tchin ».

Par conséquent, l'obstacle de communication sera causé non seulement par les malentendus linguistiques, mais aussi par les subtilités culturelles. Indubitablement, il y a une relation étroite et inséparable entre la langue et la culture. C'est pour cela qu'aujourd'hui, la didactique du FLE s'appelle plutôt celle de la langue-culture française.

2. Problématique de l'enseignement de la culture

Mais quelle culture à enseigner ? Selon la réalité de l'enseignement de la culture française à l'université en Chine, ce que nous enseignons souvent, c'est plutôt la civilisation, qui est plus consultable et concrète, souvent classée par les thèmes, comme politique, économie, géographie, religion, philosophie, gastronomie,

littérature, art, etc. Si nous ouvrons un livre de civilisation, il sera probablement présenté de la même manière. Parce que cette présentation s'adapte mieux à l'enseignement. Dans ce cas-là, nous pouvons répondre à notre première question que oui, nous pouvons enseigner les contenus de la culture en classe. Mais la culture ne s'arrête pas là, et en plus, si nous pouvons consulter toutes ces informations dans une encyclopédie ou sur internet, quelle est la signification de l'enseignement en classe ?

De là, nous réfléchissons le sens profond et à long terme de l'enseignement supérieur de la culture française en Chine : L'enseignement de la civilisation ou de la culture ? Quelle culture à enseigner ? Et comment ?

Selon l'appellation du cours de la culture française, nous pouvons voir déjà la confusion entre ces deux notions. Certains l'appellent « Le cours de culture », et certains le nomment « le cours de civilisation », voire même « Information sur la France » comme à l'Université de Sun Yat-Sen¹, pour désigner les divers aspects de la culture qui concernent tous les domaines de la vie. Le contenu de l'enseignement de ce cours est également très varié. Pour encadrer notre recherche, et pour préciser la finalité de notre recherche, il est nécessaire de distinguer tout d'abord ces deux notions afin de fixer la connotation de l'enseignement de ce cours.

3. Civilisation ou culture

Il y a beaucoup de définitions de la civilisation et de la culture. Au lieu de nous perdre dans ces définitions diverses et similaires, voyons autrement à travers l'emploi de ces deux mots pour avoir une idée claire :

Par exemple, l'invention du tissu pour avoir le premier vêtement marque la civilisation, mais les coutumes des habits pour différents peuples ou ethnies, nous l'appelons plutôt la culture ; la création du métro entre dans le cadre de la civilisation, mais les coutumes, et l'ambiance dans le métro représentent la culture d'un pays ou d'une région. De même pour les baguettes, son invention marque un progrès humain par rapport à l'époque où on mangeait avec les mains dans les régions asiatiques, on l'appelle plutôt civilisation, par contre, les coutumes, les histoires ou légendes sur les baguettes, tout cela, on dira plutôt culture, et elle varie dans les différentes communautés ou sociétés. Par exemple, en Chine, on ne peut pas frapper les bols ou les assiettes avec des baguettes, cela sera considéré comme l'action d'un mendiant ; il ne faut pas fouiller la nourriture dans le plat pour choisir le meilleur morceau ; il n'est pas bien de mettre des baguettes debout dans le bol de riz, car cela ressemble aux bâtonnets d'encens pour les morts, etc. Sur ces points-là, nous avons les mêmes coutumes que les Japonais. Mais en Corée, il y a des coutumes spéciales que les Chinois et les Japonais ne connaissent pas.

Par exemple, les baguettes servent uniquement pour prendre de la nourriture dans les plats, pour prendre le riz ou la soupe, on utilise la cuillère, et le riz ne se mélange pas avec d'autres aliments.

Même si leurs définitions sont similaires, dans l'emploi de ces deux mots, nous ne nous trompons pas de place. Si nous appelons la coutume de manger avec des baguettes « la civilisation des baguettes », nous sentirions que le mot « civilisation » est trop grand pour désigner les coutumes. À travers leur emploi, nous avons l'impression que la civilisation fonctionne au niveau de l'humanité, elle a l'air « grande », et la culture, ce sont des habitudes quotidiennes, elle a l'air « petite ».

Nous ne pouvons pas dire exactement ce que ces cultures ont changé pour le développement de l'humanité ou de la société, mais elles existent comme des phénomènes qui caractérisent un groupe de personnes, et elles reflètent leurs pensées et leur situation.

En outre, la civilisation est souvent distinguée par la nation, ou par la région comme la civilisation occidentale, la civilisation d'Europe, la civilisation française, etc. Mais nous n'avons pas entendu parler de la civilisation du thé, ou la civilisation des immigrants. Pour les objets concrets ou les communautés moins grandes que l'unité comme état ou nation, on l'appelle plutôt « culture ».

À travers l'emploi de ces deux mots : « civilisation » et « culture », nous arrivons ainsi à distinguer leur sens :

Premièrement, tous les deux pourront concerner divers domaines sociaux, religieux, moraux, politiques, artistiques, intellectuels, scientifiques, techniques..., mais la civilisation désigne seulement le développement à un niveau plus haut et plus grand que la culture du point de vue de l'humanité, ou de la société.

Deuxièmement, la civilisation et la culture toutes deux peuvent caractériser un pays ou une société, mais la notion de culture est plus élastique que celle de civilisation, car elle pourra caractériser aussi une communauté moins grande que l'unité comme un état. Elle pourra représenter un groupe de personnes dans la même société. Nous pouvons dire que la civilisation peut être la culture en même temps, mais toutes les cultures ne présentent pas la civilisation. La culture a un cadre et un sens plus large que la civilisation.

4. Trois niveaux de culture à enseigner

Dans l'enseignement de la culture, nous n'enseignons pas seulement les progrès avancés d'un pays, même si ces progrès représentent ce pays, et même s'ils sont riches dans divers domaines, mais nous ne pouvons que l'appeler « la culture savante ». À ce niveau-là, la culture ressemble beaucoup à la civilisation.

C'est pourquoi il y a des universités qui appellent « le cours de culture », « le cours de civilisation », ou bien le titre de cours est « le cours de culture », mais la réalité de l'enseignement est bel et bien la civilisation.

Au début de l'article, nous avons déjà argumenté l'importance de la dimension culturelle qui pourrait être l'obstacle à la compréhension de la langue. Mais à part les informations culturelles concrètes, dans la culture il y a encore la logique et les sentiments communs du peuple cible. Les dernières dimensions de la culture ne sont pas consultables, donc nous ne pouvons pas enseigner leurs contenus. Mais justement elles sont le centre de la difficulté dans l'enseignement/apprentissage de la langue-culture française. Nous allons relever ce défi en soulignant la question de l'enseignement de la logique comme culture profonde et abstraite.

Pour cela, nous classons l'enseignement de la culture en trois niveaux du point de vue de la largeur et de la profondeur.

Premier niveau, la culture « savante » comme la civilisation. Ce sont des connaissances savantes qui montrent l'état d'avancement d'une communauté dans les domaines sociaux, religieux, moraux, politiques, artistiques, intellectuels, scientifiques, techniques, etc.

Le deuxième niveau, c'est la culture concrète. Ce sont les coutumes, les objets culturels, les connaissances communes de la vie quotidienne de la communauté cible.

Le troisième niveau est la culture abstraite. Il s'agit de la logique du peuple de la culture cible. Les deux premiers niveaux sont fréquents dans l'enseignement, quant au troisième niveau de culture, il est rare de le relever dans la pratique de l'enseignement, car la logique est abstraite. On peut consulter les références de la culture concrète dans un dictionnaire, une encyclopédie ou sur internet. Par exemple, les coutumes, les événements historiques, les objets culturels. Bref, toutes les références concernées sur un objet, une personne ou un événement. Mais pour la logique, elle n'est pas consultable. Elle se reflète dans la pensée, dans la langue et l'action des gens. À part la logique personnelle, il y a plusieurs sortes de logiques conventionnelles qui expliquent le sentiment, le réflexe et la réaction collective des personnes d'une communauté. Cela permet de distinguer une communauté d'une autre. Donc, la logique appartient aussi au cadre de la culture. Mais puisqu'elle est cachée et abstraite, et qu'elle est flottante chez les individus, il est difficile de définir la logique d'une communauté. Nous ne pouvons que la décrire, et l'analyser à travers la langue et l'action des gens et enfin la dévoiler.

Dans ce sens-là, nous ne pouvons pas enseigner le contenu de la culture abstraite en classe. Nous pourrions seulement citer et analyser des cas et montrer le fonctionnement de la « bite noire » - la logique, à travers la langue et l'action des gens de la langue-culture ciblée.

5. Approche réactionnelle

Comment localiser et enseigner la logique, puisqu'elle est abstraite et flottante. Nous avons initié une nouvelle méthode : l'approche réactionnelle. Il s'agit de repérer les écarts culturels à partir des réactions des lecteurs. Au lieu de répondre aux questions ou de compléter les répliques, nous allons demander aux apprenants de faire des remarques sur ce qui déclenche leur rire. Ensuite, nous allons comparer leurs réactions avec celles des lecteurs natifs, et nous allons analyser les situations où les apprenants n'ont pas ri comme les lecteurs natifs. Il est probable que ces situations concernent les incompréhensions linguistiques et/ou culturelles. Ils seront justement ce que nous allons enseigner.

Cette méthode consistera en une pratique interactive entre l'enseignant et les apprenants, entre les lecteurs natifs et les lecteurs étrangers. Elle rendra l'enseignement plus concret. À travers les réactions, nous voyons bien les situations d'incompréhension des apprenants. Ainsi, nous pouvons les aider directement en éclaircissant pour eux un point linguistique ou culturel, selon leurs difficultés. Comparer les réactions est plus efficace qu'un questionnaire pour vérifier la compréhension des apprenants. Car quelquefois, on peut arriver à répondre au questionnaire sans comprendre tout le texte. Et souvent, les apprenants ne sont pas très conscients de toutes leurs difficultés. Quand le professeur leur demande s'ils ont des questions, souvent, ils ont compris le sens global du texte, mais n'arrivent pas à indiquer exactement tous les points d'incompréhension. Cela est surtout vrai pour les points interculturels, si l'on ne les reconnaît pas, on n'en est pas conscient, donc comment peut-on poser une question sur les choses dont on n'est pas conscient ? Mais avec l'approche réactionnelle, nous rendons les problèmes visibles et concrets, et nous pouvons enseigner à partir de ceux-ci.

De plus, cette méthode rend la logique visible. À part les incompréhensions linguistiques, quand on ne comprend pas encore le texte, ou qu'on n'a pas la même réaction que les lecteurs natifs, c'est probablement à cause des écarts culturels ou d'une logique différente. Ainsi, à travers les différentes réactions, nous trouverons les points interculturels cachés.

Par exemple, nous avons fait une recherche pour filtrer les écarts logiques depuis d'autres écarts culturels en comparant la différente réaction - le rire des lecteurs français et des lecteurs chinois sur le même texte comique² : *Astérix chez*

*les Bretons*³. Le rire ne nous trahit pas. Il reflète réellement notre compréhension ou pas. Souvent, les auteurs utilisent les écarts linguistiques et culturels pour produire des chocs, des surprises qui produisent les effets comiques. À travers les écarts de réactions des lecteurs, nous trouvons directement les points interculturels. Ils pourront être linguistiques, culturels, ou logiques. Après, nous avons analysé la cause de l'échec de la compréhension. S'il n'y a pas de problème linguistique ni d'allusion culturelle, et si les lecteurs chinois comprennent tout, mais ils ne rient toujours pas, ou bien ils ne rient pas pour la même chose que les lecteurs français, cela pourrait être les écarts de la logique : la façon de voir le monde, de penser, de sentir, et de réagir, ici, de rire. Ainsi, nous avons réussi à trouver et recueillir des points de la culture abstraite - la logique.

D'après notre recueil de points interculturels dans *Astérix chez les Bretons*, nous avons trouvé 18 points différents, et selon leur cause, nous les classons en cinq aspects : accent africain, faux franglais, jeux de mots sur les noms des personnages, référence culturelle et logique.

Par exemple, il y a une case où beaucoup de lecteurs chinois ont ri, mais ce n'est pas le cas chez les lecteurs français. Dans cette case, avant de prendre de la potion magique, les Bretons ont fait des remarques ridicules comme par exemple : « Aho. Je me méfie de la gauloise cuisine. », « Il n'y a pas d'ail dans cette magique potion, au moins ? », « Pourrais-je avoir un nuage de lait avec ma magique potion⁴ ? ».

Dans cet exemple, il n'y a pas de difficulté de la compréhension linguistique ni culturelle. Mais pourquoi la réaction est-elle si différente entre les lecteurs chinois et les lecteurs français ? Cet écart de réaction est probablement le fait de la différence de savoir-vivre. Généralement, les Chinois sont tolérants et gentils. On n'aime pas critiquer les autres, du moins pas directement. Ce serait impoli et embarrassant. C'est pour cela que les lecteurs chinois trouvent que les Bretons sont ridicules de présenter toutes sortes de conditions et de commentaires pour prendre la potion magique, et surtout la situation est assez urgente face à l'attaque des Romains. Nous supposons que peut-être les Français sont habitués à critiquer, ainsi dans la case en question, les critiques ou les demandes des Bretons pour prendre la potion magique seront normales pour les lecteurs français. Ils sont donc moins sensibles à ce détail que les lecteurs chinois, et ainsi, ils n'ont pas ri comme les lecteurs chinois.

Avec des points interculturels localisés, l'enseignant pourra analyser concrètement la cause de ces écarts et résoudre ces obstacles de compréhension efficacement. Ainsi, l'enseignement sera plus ciblé et efficace. Nous pouvons nous servir de ces points interculturels comme référence de l'enseignement, mais il faut

garder un esprit « ouvert » : la liste de l'interculturel ne sera jamais complète. L'apprentissage de la langue et de la culture est infini.

Conclusion

La culture ne peut pas être résumée. C'est un peu comme dans un cours de lexicque, où on apprend certes les constructions de mots, les préfixes, les suffixes, etc. mais à la fin des cours, on ne peut pas avoir appris tous les mots. Le dictionnaire ne peut pas non plus être résumé. La culture est comme le vocabulaire, on ne peut que l'accumuler et l'assimiler sur le long terme, en y étant longtemps exposé. On pourrait théoriquement étudier ou réciter un dictionnaire, car au moins il y a un nombre fini de mots dans un dictionnaire, mais ce n'est pas le cas pour la culture. D'ailleurs, nous ne savons pas si l'on peut faire un dictionnaire de la culture, car la culture couvre tous les aspects de la vie : elle est théoriquement infinie et se renouvelle tout le temps. Donc, si l'on faisait un dictionnaire de la culture, il serait infini. Et dans le cours de culture, on ne peut pas saisir tous les phénomènes culturels, on ne peut qu'enseigner la méthode pour les observer, les découvrir, les analyser et les assimiler. Comme dit le proverbe chinois : il vaut mieux apprendre à pêcher aux démunis que de leur donner du poisson. Cela devrait être le principe didactique de l'enseignement de la culture. L'innovation de l'approche réactionnelle pourrait nous donner un exemple comme méthode de l'enseignement de la culture, surtout de la logique.

Avec ces trois niveaux de culture, nous espérons compléter et approfondir l'enseignement de la culture française en Chine. Nous allons enseigner non seulement la culture savante, mais aussi la culture populaire, non seulement la culture concrète mais aussi la culture abstraite, non seulement la culture superficielle, mais aussi la culture profonde.

Bibliographie

- Andrew, J. 1999. *Sur la France : vive la différence !* Paris : Éditions O. Jacob.
- Carmel, C., Margalit, C. 1989. *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : Éditions l'Harmattan.
- Changpei, L. 2003. *Langue et culture*. Beijing : Éditions de Beijing.
- Franck, E. 1996. *L'humour*. Paris : Éditions Hachette livre.
- Hugues, H. 2013. *France-Chine, interculturalité et communication*. Paris : Éditions l'Harmattan.
- Jean-René, L. 1989. *La communication interculturelle*. Paris : Éditions Armand Colin.
- Jim, M. traduit par Chaoyang, L. 2011. *Cultural methodologies*. Beijing : Éditions de l'Université de Beijing.

Philippe, B., Patrick, C. 2011. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Paris : Éditions des Archives contemporaines.

Renaud, D. 2008. *De la langue à la culture : un itinéraire didactique obligé*. Paris : Éditions l'Harmattan.

René, G., Albert, U. 1966. *Astérix chez les Bretons*. Paris : Pilote.

Robert, E. 1994. *L'humour*, Paris : Éditions PUF.

Weidong, C., Guanghai, Z. 2005. *Culture et civilisation*. Guilin : Éditions de l'Université normal de Guangxi.

Notes

1. L'Institut des langues étrangères de l'Université de Sun Yat-sen, *Présentation de spécialité de français*, <http://fls.sysu.edu.cn/fls/newPage/coushow.aspx?id=857&type=101&pub=344546580>

2. Li, Z. 2014. *Textes illustrés, bandes dessinées dans l'enseignement du français langue étrangère en 3^e année de licence des universités chinoises*. Paris : Université Sorbonne Nouvelle - Paris III.

3. René, G. et Albert, U. 1966. *Astérix chez les Bretons*. Paris : Pilote.

4. René, G. et Albert, U. 1966. *Astérix chez les Bretons*. Paris : Pilote, p. 45.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

En quête d'une « présence créative » dans l'enseignement à distance du français langue étrangère pendant la Covid-19 en Chine

SHI Yeting

Université du Zhejiang, Chine
shiyt@zju.edu.cn

Reçu le 11-02-2021 / Évalué le 12-03-2021 / Accepté le 16-05-2021

Résumé

Pendant le confinement dû à la Covid-19 en Chine, l'enseignement du FLE à l'université s'est déroulé en ligne, ce qui nous invite à réfléchir sur la notion de « présence » dans le cadre de la FAD. Avec le soutien des TICE, les enseignants se sont habitués aux pratiques de la FAD pendant cette période exceptionnelle et ont même trouvé des méthodes créatives pour vaincre la discordance spatio-temporelle. Ensuite, nous constatons à travers la notion de « présence » une modification des rapports entre l'enseignant et les apprenants et aussi parmi les apprenants. Le paradigme pédagogique est ainsi en train de changer. Les présences cognitive, socio-affective et pédagogique ont émergé et nous orientent vers un enseignement post-covid hybride.

Mots-clés : présence, FAD, FLE, Covid-19, Chine

中国新冠疫情时期法语远程教学中对“创造性在场”的探求

摘要

中国新冠疫情时期，在家隔离政策迫使高校法语教学转为线上，这促使我们在远程教育（FAD）的范畴内思考“在场”这一概念。在这一特殊时期，教师们在教育信息通信技术（TICE）的支持下，逐渐习惯了远程教学，甚至找到了创造性的方法克服时空不一致的问题。通过“在场”这一概念，我们观察到了教师与学生，以及学生们之间的关系转变。教学范式也因此发生着变化。认知的在场，社会情感的在场和教学的在场显现出来，将我们引向一种混合式后疫情教学。

关键词 : 在场，远程教育，法语教学，新冠，中国

In Search of a “Creative Presence” in Distance Education for FLE During Covid-19 in China

Abstract

During the isolation due to Covid-19 in China, French taught in universities was converted from classroom teaching to online teaching, which invites us to think about the notion of “presence” in the framework of distance learning. With the

support of the ICTEs (Information and Communication Technologies for Education), the teachers gradually have got used to online teaching during the pandemic and even found creative methods to overcome the spatial and temporal discordance. Then, through the notion of “presence” we see that the relationship between teacher and learners and also among learners changed, as well as the educational paradigm. The cognitive, socio-affective and pedagogical presences have emerged and guided us towards a hybrid post-pandemic education system.

Keywords: presence, FAD, FLE, Covid-19, China

Introduction

L’enseignement à distance est devenu obligatoire pendant la pandémie de Covid-19 en Chine, comme dans presque tous les pays gravement touchés. Les cours en ligne sont devenus le seul moyen d’organiser les activités d’enseignement. Cependant, la formation à distance (FAD) n’est pas nouvelle en Chine. Ces dernières années, l’Etat a davantage encouragé le développement de la FAD, surtout au niveau de l’éducation supérieure. En avril 2003, le Ministère de l’Éducation a lancé un « Appel concernant la création de cours de haute qualité pour favoriser l’éducation supérieure et sa réforme¹ » qui divise la mise en œuvre des cours en ligne selon trois étapes. En 2015, les « Propositions concernant l’application et la gestion des MOOC des établissements de l’éducation supérieure² » ont été publiées dans le but de permettre la mise en place des cours en ligne. En 2018 et 2019, le Ministère de l’Éducation a désigné, à deux reprises, 1291 cours comme étant « MOOC de haute qualité³ » à l’échelle nationale. Ceci a préparé et facilité le démarrage massif de l’enseignement à distance dans les universités pendant la pandémie. Selon les statistiques, pendant cette période particulière, il y a eu, au total, 942 000 cours qui se déroulaient en ligne⁴ grâce au soutien des technologies de l’information et de la communication pour l’enseignement (TICE)⁵.

Mais comme Geneviève Jacquinet-Delaunay l’a précisé : « La plus grande provocation de la distance quand elle est au cœur du processus enseigner/apprendre c’est bien qu’elle rend le présentiel essentiel. En effet, c’est cette présence, ce face à face entre enseignant et apprenant qui continue à être souhaités voire privilégiés dans toutes les enquêtes auprès des étudiants dans les divers types de formation à distance » (Jacquinet-Delaunay, 2010 :159). Ce commentaire général décrit bien la préoccupation des enseignants et des apprenants dans le cadre de la FAD. De plus, l’enseignement des langues a sa particularité. Peu importe la méthode : traditionnelle ou communicative, les expressions spontanées, les échanges «à chaud» entre enseignants et apprenants se situent toujours au centre de la pédagogie. La poursuite de ces échanges efficaces n’a jamais cessé pour les enseignants. C’est aussi pour cela que la classe inversée a connu plus de difficultés dans l’enseignement des langues que dans d’autres matières.

Face à une situation d'urgence, surtout quand tous les cours sont transmis en ligne, dans l'enseignement des langues, envisagé par des enseignants, comme par des apprenants, qui n'ont pas ou peu d'expérience d'enseigner et d'apprendre par Internet, le premier défi, voire l'obstacle, est la présence ou « le sentiment d'être là ». Ce n'est pas une formation à distance « normale », que nous aurions fait le choix d'adopter selon le besoin réel du cours.

À travers nos expériences pendant la pandémie, tout en nous référant aux théories de la FAD, nous avons essayé de réfléchir de nouveau sur cette notion de « présence ». Quand on parle de la présence dans le cadre de la FAD, on discute en réalité de la distance. Dans la pratique de l'enseignement, pour réaliser la présence, on doit maîtriser la distance. Les efforts des enseignants comme des apprenants ont pour objectif de construire un environnement d'apprentissage qui favorise un état émotionnel positif, malgré l'éloignement.

Dans son article de 1993, Jacquinot identifie diverses distances : distance spatiale (géographique), distance temporelle (synchronicité/asynchronicité), distance pédagogique au cœur de la relation pédagogique, distance relationnelle, distance cognitive, distance technologique, distance sociolinguistique, distance socioéconomique, etc. Mais si l'on examine de près l'enseignement à distance, on remarquera que seules les distances spatiale et temporelle lui sont propres, les autres distances mentionnées plus haut existent aussi dans l'enseignement traditionnel qui a lieu dans un endroit dédié. En conséquence, ce qui reste au centre de notre discussion issue d'un contexte plutôt concret, c'est avant tout la distance spatiale et temporelle. La dissociation, dans l'espace et le temps, du processus d'enseignement de celui d'apprentissage oblige à avoir recours aux TICE. Selon Paquelin, cette double distance, dans certains milieux, a longtemps été considérée elle l'est sans doute encore - comme le fondement de la FAD. Dans le cadre des pratiques, ou de l'analyse, on ne conserve qu'une vision : la formation dispensée réduite à l'alternance, soit en présence, soit à distance. Pour vaincre ces deux obstacles essentiels, Jacquinot a proposé la notion « apprivoiser la distance » (Jacquinot, 1993) qui indique bien la tendance dans l'enseignement. Au fond, ce que nous cherchons dans la pratique, c'est à maîtriser la distance d'une façon créative afin de répondre à l'appel du Ministère de l'Éducation : « tout le monde apprend, apprendre à un moment et en un lieu voulu⁶ ».

1. Présence créative pour apprivoiser l'espace

Selon Glikman, « [l'enseignement à distance est un] enseignement ne comportant pas, dans les lieux où il est reçu, la présence physique du maître chargé de le dispenser, ou ne comportant une telle présence que de manière occasionnelle ou pour un certain exercice » (Glikman, 2002 :13). Selon Paquelin, en élargissant

l'activité d'enseignement, « un système de formation est conçu pour permettre à des individus de se former sans se déplacer dans un lieu de formation et sans présence physique d'un formateur » (Paquelin, 2011 :589). La distance est ainsi, avant tout, une conception géographique, une contrainte matérielle. Pendant la pandémie de Covid-19 en Chine, nous avons vécu une situation qui a brisé l'unité de lieu.

1.1. Outils des cours à distance

Prenons l'exemple de l'Université du Zhejiang, les applications et la plateforme dont nous nous sommes servis étaient DingTalk et Wechat, ainsi que ZJUlearning.

DingTalk est une plateforme de communication et de collaboration d'entreprise développée par Alibaba Group. Elle a été fondée en 2014. En 2018, elle est l'une des plus grandes applications mobiles de communication et de gestion professionnelles en Chine avec plus de 100 millions d'utilisateurs. Tous les types de messages : messages textes, messages vocaux, images, fichiers, DingMails, sont permis sur cette plateforme. L'exposé direct avec l'enregistrement automatique et la vidéo-conférence avec l'enregistrement ou non sont assez puissants, ce qui fait que le Dingtalk devient le support principal des cours. Le fonctionnement de DingTalk équivaut à ZOOM plus WhatsApp.

ZJUlearning est une plateforme de MOOC, établie par l'Université du Zhejiang en 2014. Elle permet aux professeurs de créer des cours publics en ligne, ou de mettre tous les documents des cours à la disposition des apprenants. Les devoirs peuvent aussi être rendus et corrigés sur cette plateforme. Toutes les données des cours seront ainsi sauvegardées.

Wechat est plus courant dans la vie quotidienne comme outil de communication. Il s'agit d'une application polyvalente de messagerie, de médias sociaux et de paiement mobile développée par Tencent, lancée pour la première fois en 2011. Elle est devenue la plus grande application mobile autonome au monde en 2018, avec plus d'un milliard d'utilisateurs actifs par mois.

Ces trois plateformes peuvent être utilisées à la fois par ordinateur et smartphone. Ce qui crée une grande liberté d'apprentissage partout. À l'aide de ces trois plateformes, le lieu d'enseignement passe d'un lieu réel fixe à un lieu virtuel mobile.

1.2. De la distance à une « téléprésence⁷ »

La technologie joue un rôle important au sein des dispositifs de la FAD. Elle crée une possibilité de maîtriser l'espace. Au moment des cours, nous pouvons choisir le mode de visioconférence sur DingTalk et ainsi avoir les images des apprenants affichées sur l'écran de notre ordinateur à travers leur caméra. Dans une configuration technologique idéale, les échanges avec le professeur ou avec les camarades de classe sont simultanés. En contrôlant les micros, nous pouvons même organiser des discussions efficaces. Dans les recherches sur la notion de « présence », les travaux en sciences de l'information et de la communication sur la « téléprésence moderne » traitent souvent deux aspects : la présence verbale, c'est-à-dire la communication verbale et orale, mais aussi celle du corps. Dans notre enseignement pratiqué réellement pendant la période de pandémie, la communication verbale et le langage du corps, font tous deux, véritablement, partie de la présence. Les interactions entre l'enseignant et les apprenants, ainsi et surtout que celles entre les apprenants, sont véhiculées par la communication verbale en ligne, tandis que la visioconférence offre la possibilité de percevoir le langage du corps.

Cette présence créée par la technologie fournit aux enseignants comme aux apprenants un sentiment positif qui favorise l'organisation des cours. Ces proximités basées sur la technologie agissent comme un vecteur d'accroissement spatial, de réduction temporelle et de densification sociale, selon Paquelin. Elles permettent en effet un élargissement du territoire d'action qui est autant géographique que cybergéographique en facilitant « l'accès à de nombreux services à distance, rapprochant ainsi le service de son bénéficiaire » (Paquelin, 2011 : 568).

Mais dans l'enseignement, comme on le sait, ce qui compte ce n'est jamais la présence réelle du corps, mais celle de l'esprit. L'apprenant peut tout à fait être devant vous et penser à d'autres choses. Son esprit est donc absent. La téléprésence ne résout qu'une partie du problème. Comment amener l'apprenant à être présent au niveau de l'esprit ? C'est peut-être la bonne question à se poser. C'est pourquoi Geneviève Jaquinot a proposé en 1993 l'expression « triompher de l'absence » (Jaquinot, 1993 :64).

Cette auteure reviendra sur cette thématique en 2002 dans sa contribution, « Absence et présence dans la médiation pédagogique ou comment faire circuler les signes de la présence ». Sur la base de l'analyse de l'usage pédagogique de dispositifs médiatiques (audiovisuels et multimédias éducatifs, les visioconférences, les technologies numériques interactives, les réalités virtuelles), elle met en évidence la façon dont on peut intégrer la présence dans la distance, autrement dit comment l'enseignant peut être « psychologiquement » (1993) ou « mentalement » (2002)

présent tout en étant physiquement absent. Une tendance à l'effacement progressif du concept de distance au profit de celui de la présence à distance ou de la présence à proximité, cela devient un des concepts clés de la formation à distance.

Ainsi, la notion de « présence » ne se limite plus à la sphère de l'espace, mais touche à la sphère du temps. C'est même le temps qui pose plus de problèmes que la présence physique. Pour favoriser l'efficacité de l'enseignement, il faut que les enseignants et les apprenants soient au même niveau de réflexion et en même temps.

2. Présence créative pour apprivoiser le temps

Apprivoiser le temps est en fait une gestion du temps forcément délicate. En ce domaine, deux problèmes se manifestent dans notre cas d'études : l'un est le décalage horaire au sens propre, qui empêche les enseignants en France et les apprenants en Chine de travailler à la même heure ; l'autre est la perte de temps en classe, surtout dans la communication en ligne, liée aux problèmes techniques.

Dans le premier cas, il y a une seule solution, soit l'enseignant, soit les apprenants doivent faire un effort pour être présents en ligne en même temps. Ainsi, nos enseignants français ont accepté de travailler durant la nuit en France pour s'accorder à l'heure chinoise qui est 6 heures ou même 7 heures plus tard. Le deuxième cas mérite une réflexion plus poussée sur la créativité des enseignants. À force de pratique, nos enseignants ont inventé différents moyens afin de réduire au minimum la perte de temps en classe, nous avons même trouvé que dans certains cas, cette discordance du temps pouvait être avantageuse.

2.1. Réduction du temps perdu dans la connexion

Ce problème de perte de temps est lié à la plateforme DingTalk. La visioconférence nous aide à obtenir le son et l'image en temps réel. Mais de nombreux problèmes techniques peuvent survenir pendant les séances de visioconférence : des difficultés pour établir une connexion, la lenteur de la connexion et des phénomènes d'image figée et de son saccadé, un décalage entre le son et l'image, etc. Tout cela compromet l'efficacité des échanges pendant le cours. Pour obtenir une meilleure qualité de connexion, DingTalk offre le mode de l'exposé direct, qui applique essentiellement le mode « un à plusieurs » afin de mieux s'adapter à l'exposé et à la démonstration, surtout quand les apprenants sont nombreux. Par ailleurs, le mode du direct enregistre automatiquement le cours, ce qui permet aux apprenants de réviser la séance après le cours. En revanche, on perd la

communication simultanée de la visioconférence. Nous ne pouvons plus échanger des idées directement sous le mode du direct. Il nous faut une démarche informatique pour réaliser la communication : quand l'enseignant pose une question, l'apprenant qui connaît la réponse doit d'abord demander une connexion de micro au professeur. Après avoir eu la permission du professeur, la personne peut se faire entendre par tout le monde. Ces étapes : « demander la connexion » et « permettre la connexion » prennent 10 à 20 secondes au minimum. D'un côté, c'est une perte de temps pour toute la classe ; de l'autre, la personne qui voulait répondre à la question peut aussi perdre le fil de sa pensée pendant cette procédure qui ne se déroule pas toujours comme l'on voudrait. En outre, dans un cours de langue, les interactions sont souvent brèves, des oui ou non, des réponses de quelques mots suffisent parfois. Une telle démarche technique ne vaut pas la peine. Cependant, les interactions sont absolument nécessaires dans un cours de langue. Les enseignants ont besoin de ces échanges brefs pour capter l'attention des apprenants, pour se rendre compte de l'état d'apprentissage des élèves. Dans ce cas-là, des moyens de communication supplémentaires sont nécessaires pour avoir à la fois une connexion de meilleure qualité et moins de perte de temps. D'autres outils numériques ou d'autres moyens de communication supplémentaires sont nécessaires pour former une présence créative. Nous nous servons de Wechat comme d'une plateforme de secours qui possède aussi le mode du direct à l'intérieur d'un groupe de chat, au cas où DingTalk tomberait en panne.

Dans notre classe de FLE, quand DingTalk est sous le mode du direct, et que le professeur pose des questions simples, les étudiants qui ont envie d'y répondre peuvent envoyer des messages texte sur DingTalk. L'enseignant peut ainsi continuer l'exposé du cours tout en regardant son écran du direct pour connaître les réponses des apprenants. Avec un décalage de 8 à 10 secondes, le professeur peut avoir sous les yeux les réponses de tout le monde, une vingtaine de « oui », une trentaine de « A, B ou C », etc. Cette communication est même plus efficace que celle d'une classe traditionnelle, où le professeur n'a jamais la réponse de tout le monde, quand il pose une question simple appelant une réponse par oui ou non.

Ensuite, cette communication par message texte pendant l'exposé du cours, facilite le fait de poser des questions. En classe traditionnelle, les apprenants, quand ils ont des questions, ne vont pas les poser tout de suite, par politesse ou par timidité. Ils reviendront vers l'enseignant après la classe pour ne pas interrompre sa leçon. Pendant les cours en ligne, les étudiants peuvent taper et envoyer leur question sous forme de message textuel pendant l'exposé du professeur. Cela ne gêne personne. Les questions vont s'afficher tout de suite sur l'écran de tout le monde. L'enseignant peut y répondre immédiatement, après la classe ou même

organiser une discussion autour de cette question, selon la situation concrète : l'importance de la question, le temps qui reste, le nombre des personnes qui posent la même question, etc. Même si l'enseignant oublie de réagir à cette question. Elle sera gardée dans les données des cours. Il est tout à fait possible d'y répondre après la classe en ligne et toute la classe a accès à la réponse dans cette classe virtuelle comme au moment du cours.

Pour les questions plus compliquées, surtout les questions ouvertes qui demandent plus de réflexion, d'imagination et de création, nous nous servons de Wechat comme d'un outil supplémentaire. Le groupe de discussion sur Wechat est dans ce cas-là non seulement un espace virtuel de secours, mais aussi un lieu d'échange. Pour que les apprenants puissent s'entraîner à l'oral, les enseignants préparent des questions ouvertes et leur demandent d'y répondre par message vocal sur Wechat. Pendant un temps limité, les étudiants peuvent réfléchir de leur côté et répondre chacun chez soi, en même temps, sans être interrompus comme dans un cours en présentiel. Quand le professeur reçoit les messages vocaux, il peut mettre le son et les faire entendre à tout le monde, et puis ajouter des commentaires. Les messages vocaux sont comme un enregistrement et peuvent être réécoutés ce qui est aussi intéressant pour l'analyse pédagogique de l'enseignant après la séance.

En effet, dans notre pratique, le temps du cours a été remanié par des méthodes créatives. Il n'est plus linéaire, ce qui demande un ordre strict : une activité d'enseignement après l'autre, mais plutôt mosaïque (quand les messages de textes courts sont envoyés), juxtaposé (quand on pose des questions en même temps que l'exposé de l'enseignant), et même avec des flash-backs (quand on envoie les messages vocaux en même temps et qu'on les écoute avec le professeur l'un après l'autre). On profite ainsi au maximum du temps. Notre pratique a en effet modifié la compréhension et la définition du temps en cours. Cette nouvelle conception du temps enrichit la communication au moment du cours. Cela permet de créer une nouvelle coopération entre l'enseignant et les apprenants, et ainsi modifie la notion de présence des apprenants dans la sphère du temps.

2.2. Avantage d'un temps discordant

Grâce à cette nouvelle façon d'aborder le temps pendant les cours en ligne, nous avons même vécu des moments assez agréables au moyen du soutien technique. Les avantages que nous ne pouvons pas nier sont aussi liés à cette manipulation créative du temps. Prenons le cours de l'histoire du cinéma comme exemple. Les étudiants visionnent des extraits de films et les analysent avec l'aide du professeur. Dans une classe traditionnelle, nous regardons d'abord l'extrait et

écoutons ensuite les informations nécessaires, les commentaires et les remarques de l'enseignant. Si ce dernier veut insister sur quelques détails de l'extrait, ce qu'il peut faire c'est d'arrêter la projection ou même revenir en arrière pour ajouter des commentaires. Quand le cours se passe en ligne, sur la plateforme DingTalk, l'enseignant partage son écran pour projeter l'extrait et en même temps, profiter du module de discussion de DingTalk pour les commentaires. Sur le côté de l'écran, il y a une marge dans laquelle on peut échanger des idées. L'enseignant envoie des messages, les apprenants les lisent. Les commentaires sont ainsi ajoutés au fur et à mesure de la projection. Cela donne une « version commentée » de l'extrait. Les apprenants peuvent aussi réagir en même temps. Cette communication simultanée améliore l'efficacité du cours. La communication peut ainsi être omniprésente au moment du cours.

Poussons plus loin notre discussion sur ce thème de la présence en nous référant aux sites diffusant des vidéos courtes qui sont un divertissement populaire chez les jeunes. Sur ces sites spécialisés, quand on visionne une brève vidéo ou même un film en entier, on peut envoyer des messages sur l'écran pour faire des commentaires ou des plaisanteries, poser des questions, échanger des idées avec d'autres spectateurs, etc. Ces bribes de discussion défilent sur les images, fournissant des informations supplémentaires et des points de vue divers qui enrichissent le film. Quelquefois, il y a tellement d'incrustations que les images de la vidéo se perçoivent mal. Nos apprenants sont accoutumés à de tels usages. Aussi, il faut réfléchir à ce que cela implique dans le cadre de la FAD car il s'agit d'un nouveau genre de spectateur qui a l'habitude de recevoir constamment des informations abondantes, de faire plusieurs choses en même temps et qui réagit en permanence devant un contenu qui l'intéresse.

L'apprentissage est bien sûr une procédure différente du divertissement, mais cette façon de recevoir des informations peut nous inspirer quant à l'organisation des cours, surtout quand nous nous appuyons sur les nouvelles technologies. Aussi, pourquoi ne pas motiver les apprenants en recourant à une mode courante dans le divertissement numérique afin de renforcer leur impression d'être présent ?

Quel que soit le cas, nous cherchons toujours à trouver le scénario qui s'adapte le mieux à la situation. Nous avons tâtonné sur le chemin de la FAD. Quelquefois, la pratique des activités d'enseignement ébranle le sens traditionnel de la notion de présence. Mais cette « présence à distance » reste toujours au centre de la discussion. Selon plusieurs chercheurs anglophones nord-américains en sciences de l'éducation, afin de favoriser les apprentissages, un des principaux défis est de créer « une présence à distance » afin d'améliorer l'efficacité de l'apprentissage, toujours au centre de nos préoccupations.

3. Présence créative pour orienter vers la continuité de l'espace-temps pédagogique

Dans les deux parties précédentes, nous avons décrit des moyens pour franchir la rupture spatiale et temporelle issue de la distance par une présence créative soutenue par les moyens techniques ou conçue par l'enseignant. Mais l'enseignement à distance n'est pas une simple transposition d'un cours en présentiel vers un cours en ligne. La présence réelle ou non des uns et des autres n'est que le premier niveau de la question. Cette rupture spatio-temporelle entre les apprenants et les enseignants, mais aussi parmi les apprenants, a provoqué une modification du rapport entre les participants à l'apprentissage, au niveau du corps et du cœur.

Beaucoup de pays ont lancé des projets pour explorer toutes les possibilités, ainsi l'ENT⁸ de la France décrit bien cette modification de la relation espace-temps de l'éducation et tente de la redéfinir tout en mettant l'accent sur la continuité de l'espace-temps pédagogique. Ces espaces numériques de travail favorisent en effet la création d'une « école étendue ». Comme le soulignent Leclercq et Boissière, « L'ENT repense l'espace et le temps scolaires : il réconcilie ce qui est dans l'école et ce qui est hors de l'école selon un principe de continuité dans un temps pédagogique unique, qu'il soit scolaire ou périscolaire. Les temps "avant classe" et "après classe" se voient enrichis, la présence de l'école dans les foyers augmentée, apportant un réel progrès pour la gestion des inégalités hors de la classe. Au-delà de ces considérations, l'ENT installe une continuité qui facilite les apprentissages ; une continuité de sens, mais aussi de supports et de techniques » (Leclercq, Boissière, 2007 :7). Selon Leclercq et Boissière, l'ENT représente une « communauté éducative ».

L'« école étendue » est plutôt une notion spécifiquement française qui peut nous inspirer. Cependant, en Chine, la pandémie, nous a fourni beaucoup plus d'occasions de pratiquer la FAD, ce qui nous amène également vers une réflexion plus profonde sur l'étendue de l'espace et du temps de la pédagogie.

Si nous nous concentrons sur l'essentiel de notre réflexion : l'efficacité de l'apprentissage, nous verrons que la « présence » spatio-temporelle est certainement une des conditions nécessaires de la communication dans l'enseignement de FLE, mais cela ne suffit pas. Quand les conditions sont idéales au niveau technologique, nous nous retrouvons finalement face aux problématiques traditionnelles. Avec l'élargissement de l'espace-temps pédagogique, les impacts de la présence cognitive, socio-affective et pédagogique surgissent. Dans une communauté virtuelle – dans notre cas, une classe en ligne – la capacité des participants à se projeter émotionnellement et socialement comme des « personnes réelles »,

c'est-à-dire à exprimer leur personnalité à travers le média utilisé, devient cruciale pour favoriser l'apprentissage.

Exemple 1 : L'atelier d'écriture de FLE

En 2008, Mme Roselyne Raymond, enseignante de français langue étrangère à l'Aix-Marseille Université, a initié un cours intitulé « Langue, culture et multimédia » pour les étudiants étrangers dans le cadre de leurs études de français au SUFLE (Aix-Marseille Université). Ils tiennent ensemble un blog collectif « Invitation aux voyages⁹ » avec pour objectif « d'aider les futurs voyageurs à se sentir moins dépayés, de montrer des aspects plus insolites que touristiques de leur pays et de donner envie à tous les curieux du monde de voyager réellement ou virtuellement ». Depuis 2008, ils ont créé 226 billets sur 50 pays.

L'atelier se déroule essentiellement en trois étapes : les cours de langue pour fournir aux apprenants la boîte à outils rédactionnelle ; la rédaction et l'autocorrection guidée ; la publication des textes sur le blog. Normalement, le cours et l'autocorrection guidée se passent en classe, avant la publication en ligne de la version finale de l'article. Mais la pandémie entraîne un changement : les deux premières étapes se font désormais aussi en ligne. Les apprenants forment un groupe virtuel sur les applications numériques pour les discussions, les analyses des cas et les autocorrections. Tout se passe sur Internet, soit sous forme de visioconférence, soit dans un groupe de chat. Dans cette procédure, peu importe qu'elle soit en ligne ou face-à-face, il n'y a pas forcément une présence spatio-temporelle, mais une transaction des connaissances entre l'enseignant et les apprenants et aussi parmi les apprenants. Selon Annie Jézégou, la présence cognitive dans l'E-Learning « résulte des transactions existantes entre les apprenants pour résoudre de façon conjointe et commune une situation problématique. Les transactions sont des interactions sociales de confrontations de points de vue, d'ajustements mutuels, de négociations et de délibérations qui témoignent d'une collaboration à distance entre les apprenants au sein d'un espace numérique de communication » (Jézégou, 2010 : 266). Cet exemple d'atelier d'écriture montre une forte présence cognitive surtout dans la procédure de l'autocorrection guidée.

Cet atelier continue d'exister avec le blog qui accumule de plus en plus de billets et de destinations. Ce cours hybride, où la rédaction se passe normalement en présentiel et la publication en ligne, nous ouvre des perspectives pour organiser un cours en profitant au maximum des nouveaux supports techniques. La présence créative dont on parle depuis le début de cet article ne réside plus uniquement entre l'enseignant et les apprenants. Les apprenants deviennent les collaborateurs l'un et l'autre. Et dans cette démarche pédagogique, les lecteurs du blog constituent

une autre sorte de présence qui joue le rôle d'encouragement de l'apprentissage et donne un soutien socio-affectif. Quand les apprenants lisent les commentaires des internautes des quatre coins du monde, ils ressentent une satisfaction réelle par rapport à leur travail et ont naturellement envie de communiquer avec leurs lecteurs. Cela « développe un climat de confiance, de reconnaissance des participants » (Paquelin, 2011 : 565) et peut devenir une motivation d'écrire plus forte. Ce lien humain basé sur le côté « virtuel » du cours stimule ainsi l'apprentissage.

Exemple 2 : FrancophoneZJU

Avec Wechat, un individu ou une entreprise peut créer un compte public qui envoie aux abonnés une fois par jour un message, souvent un article, toujours du multimédia, accompagné de textes, images, vidéos, sons, etc. Avec un moteur de recherche, les abonnés peuvent facilement retrouver les anciens articles. Le propriétaire du compte peut aussi sélectionner des mots-clés pour faciliter la recherche. En 2015, le département de français de l'Université du Zhejiang a créé un compte public intitulé « Francophone ZJU », entretenu par les étudiants. Ils y publient régulièrement des articles sur la langue et la culture françaises. Avec la fonction « Abonnement », FrancophoneZJU est une plateforme, depuis laquelle on peut diffuser des informations vers un public défini.

À partir de 2017, à l'occasion d'une réforme de l'enseignement, les enseignants de notre département ont créé une rubrique « bonjour professeur, j'ai des questions » consacrée à l'enseignement du français. Il s'agit d'articles en série qui répondent aux questions sur le français que les étudiants se posent quotidiennement. Chaque article contient trois ou quatre questions. Nous avons numéroté des articles et indiquons des mots-clés pour que les étudiants puissent retrouver facilement la question et la réponse.

Ce système conserve le travail quotidien des enseignants et évite dans une certaine mesure de répéter encore et toujours les mêmes explications en classe. Cette activité, qui a lieu totalement à l'extérieur de la classe, est comme un prolongement des discussions sur les problèmes de grammaire. La plateforme virtuelle nous offre une occasion de récapituler des connaissances. La présence cognitive est ainsi gardée même après les cours. En outre, quand les étudiants laissent des messages sur Wechat, les enseignants y répondent toujours. Quelquefois, d'autres apprenants de la même classe participent aussi à la discussion. Ces échanges après la classe, entre l'enseignant et les apprenants, et parmi les apprenants, forment, en plus de la présence cognitive, la présence socio-affective. Cette dernière favorise la cohésion de groupe. Grâce à ces activités collaboratives, ils éprouvent souvent un sentiment d'appartenance. Les réponses et les discussions qui ont lieu dans le groupe de chat

sont même plus affectives que celles en classe en présentiel. La communication en ligne a souvent un ton moins formel, avec des emojis mélangés dans les phrases qui plaisent toujours aux interlocuteurs et donnent des effets positifs au niveau psychologique. Jézégou pense que la présence socio-affective est « générée par des interactions sociales qui contribuent à établir la symétrie de la relation et l'aménité entre les apprenants en créant ainsi un climat socio-affectif favorable aux transactions au sein d'un espace numérique de communication » (Jézégou, 2010 : 267). Cette présence socio-affective soutient la présence cognitive. Ces deux genres de présences réagissent ensemble dans la FAD. Un élargissement de l'espace et aussi un prolongement du temps de la pédagogie sont ainsi réalisés.

Dans les deux exemples précédents, d'une manière ou de l'autre, la présence pédagogique est incluse dans une communication continue. Les échanges en tous sens sont cruciaux pour un apprentissage efficace. Cette communication, garantie par la présence, est le but de notre quête. Même si la présence pédagogique se manifeste toujours par la structuration et la planification des activités de la formation ; par des objectifs du cours ; par des tâches et activités concrètes ; par des supports et par un scénario de communication (visio, chat, forum, blog, wiki,...), cette présence pédagogique dans le cadre de FAD résulte aussi « des interactions sociales que le formateur entretient à distance avec les apprenants pour soutenir les présences cognitive et socio-affective » (Jézégou, 2010 : 267).

Toutes ces présences nous poussent à partir en quête d'une nouvelle organisation de l'enseignement de FLE qui s'adapte mieux à la situation réelle. Une présence créative est souvent un mélange de plusieurs éléments. Dans ce cas-là, le cours en ligne ou le cours en présentiel ne peut qu'être une option qui rend service à l'enseignement. Les dispositifs et la scénarisation d'un cours peuvent être une vraie hybridation.

Conclusion : vers une hybridation de l'enseignement post-covid de FLE

Si nous regardons l'histoire brève de la FAD, nous constaterons que des techniques sont développées pour favoriser la présence qui occupe toujours une place centrale dans la discussion pédagogique. Par exemple, la visioconférence sert à compléter un enseignement traditionnel face à face. Au début des années 1990, le but des universités était de livrer de manière plus efficace les cours traditionnels à des publics dispersés, et aussi d'inviter des experts de différents domaines à des séances afin d'organiser des échanges ne pouvant pas avoir lieu par un autre moyen¹⁰. L'intérêt de la visioconférence porte ainsi sur cet aspect de la présence plutôt créative.

Certes, l'enjeu de la présence résulte tout d'abord de la rupture de l'espace et du temps dans le cadre de la FAD, nos expériences pendant le confinement de la Covid-19 nous ont donné l'occasion de pratiquer des méthodes créatives pour surmonter ces obstacles. Dans notre université, grâce aux plateformes numériques comme Dingtalk, Wechat et ZJUlearning, nous avons franchi la distance réelle et avons établi une téléprésence pour nos cours. Quant à la rupture du temps, nous avons même exploré des avantages de ce temps « multiplié » par la distance.

Après avoir vécu le confinement de la pandémie, nous nous demandons tout de suite, si la présence spatio-temporelle est suffisante. Si nous examinons de près des exemples concrets dans lesquels la présence ne signifie plus une synchronisation du temps et de l'espace, l'enjeu réel est devenu la modification des rapports entre l'enseignant et les apprenants et aussi parmi les apprenants. Le paradigme pédagogique est en train de changer. Le changement de la posture enseignante et la centralisation sur l'apprenant sont des phénomènes évidents. La communication est l'instrument principal de l'enseignement, surtout celui de langue, tandis que la présence doit favoriser cette communication réelle ou virtuelle. Un nouveau défi lié à la présence émerge ainsi devant nous.

À partir de septembre 2020, les cours à l'université sont redevenus présentiels sur le campus en Chine. Mais quelques habitudes ont été gardées : les enseignants ont continué d'établir un groupe de chat sur Dingtalk et aussi sur Wechat pour leur classe ; ils mettent les documents supplémentaires du cours sur la plateforme ZJUlearning et y corrigent les devoirs en fonction des besoins réels. Dans ce temps post-Covid, les outils numériques et les techniques informatiques sont de plus en plus intégrés aux dispositifs pédagogiques traditionnels. Une hybridation a réellement eu lieu.

L'enseignement hybride est défini comme : « l'utilisation de plusieurs médias dans un seul programme d'études. Il s'agit de la combinaison d'événements d'apprentissage formels et informels, tels que l'enseignement en classe, les ressources en ligne et le coaching en cours d'emploi¹¹ ». Les dispositifs hybrides de formation offrent une occasion de reconceptualiser le terme de « présence ». Dans le but d'améliorer l'efficacité de l'apprentissage, on demande un aspect physique, psychologique, social, cognitif et pédagogique à la notion de « présence ». Sa valeur repose ainsi sur la créativité de l'enseignant, de l'enseignement et de l'apprenant. Envisager une nouvelle manière d'enseigner qui puisse combiner les avantages de l'enseignement traditionnel et ceux de la FAD peut être une orientation de la réforme des cours de FLE, voire même de l'éducation en général. Comment intégrer des MOOC de haute qualité dans les cours en présentiel pour enrichir le contenu de ceux-ci ? Comment se servir des plateformes informatiques

afin de mobiliser l'apprentissage autonome des apprenants ? Ce sont toujours des problématiques intéressantes à étudier dans notre pratique de l'enseignement de FLE. Comme Alain Séré l'a dit : « la numérisation de l'environnement scolaire est déjà entamée, elle agit comme un vecteur de recomposition de l'espace scolaire » (Séré, 2010 : 31). Notre discussion autour de la présence basée sur la flexibilité du temps et de l'espace de nos jours, sert également à envisager de nouveaux rapports entre l'enseignant et les apprenants mais aussi aux savoirs.

Bibliographie

Genevois, S., Poyet, F. 2010. « Espaces numériques de travail (ENT) et "école étendue" : vers un nouvel espace-temps scolaire ? », *Distances et savoirs*, Vol. 8, N°4, p. 565-583. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-4-page-565.htm> [consulté le 10 novembre 2020].

Glikman, V. 2002. *Des cours par correspondance au « E-learning »*, Paris : PUF.

Jacquinet, G. 1993. « Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance », *Revue française de pédagogie*, n° 102, p. 55-67.

Jacquinet-Delaunay, G. 2010. « Entre présence et absence : la FAD comme principe de provocation », *Distances et savoirs*, Vol. 8, N°2, p. 153-165. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-2-page-153.htm> [consulté le 10 août 2020].

Jacquinet-Delaunay, G. 2002. « Absence et présence dans la médiation pédagogique ou comment faire circuler les signes de la présence », Roger, G. dir., *Pratiquer les TICE. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*, Bruxelles : De Boeck, p. 104-113.

Jézégou, A. 2010. « Créer de la présence à distance en e-learning : cadre théorique, définition, et dimensions clés », *Distances et savoirs*, Vol. 8, N°2, p. 257-274. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-2-page-257.htm> [consulté le 10 novembre 2020].

Leclercq, J.M., Boissière, J. 2007. « Le projet ENT : bâtir un système scolaire numérique de confiance pour toute la communauté éducative », *Les dossiers de l'ingénierie éducative, L'ENT et l'Ecole étendue*, n° 60.

Macedo-Rouet, M. 2009. « La visioconférence dans l'enseignement : ses usages et effets sur la distance de transaction », *Distances et savoirs*, Vol. 7, N°1, p. 65-91. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-1-page-65.htm> [consulté le 10 novembre 2020].

Paquelin, D. 2011. « La distance : questions de proximités », *Distances et savoirs*, Vol. 9, N°4, p. 565-590. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-4-page-565.htm> [consulté le 10 novembre 2020].

Peraya, D. 2014. « Distances, absence, proximités et présences : des concepts en déplacement », *Distances et médiations des savoirs*, N°8. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/dms/865> [consulté le 10 août 2020].

Séré, A. 2010. « Le numérique comme vecteur de recomposition de l'espace scolaire », *L'Ecole numérique*, Dossier « ENT : vers la généralisation ? », p. 30-32.

Notes

1. 《关于启动高等学校教学质量与教学改革工程精品课程建设工作的通知》， Trois étapes : les cours publics de haute qualité en vidéo, les cours de haute qualité avec des sources partagées et les MOOC (Massive Open Online Course)(精品视频公开课、精品资源共享课、在线开放课程)
2. 《教育部关于加强高等学校在线开放课程建设应用与管理的意见》。
3. “国家精品在线开放课程”。
4. Chiffres cités par M. Wu Yan, chef du bureau de l'éducation supérieure du Ministère de l'éducation lors d'une réunion le 10 avril 2020, sous forme de visioconférence, à propos de la construction de la plateforme numérique internationale de l'éducation supérieure.
5. TICE : les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement. Définition venant du site officiel de « tice-education : l'éducation numérique ». [En ligne] : <https://www.tice-education.fr/index.php/tous-les-articles-er-ressources/articles-informatiques/719-les-tices-cest-quoi> [consulté le 17 novembre 2020].
6. “人人学，时时学，处处学”。
7. La téléprésence est un espace d'interactions sociales médiatisées grâce aux technologies de la réalité virtuelle ; ces technologies offrent la possibilité d'expérimenter une communication collective proche de celle du présentiel notamment lors d'activités collaboratives à distance par la manipulation conjointe d'objets virtuels ou encore par l'utilisation d'avatars. Sur la base de la notion « téléprésence moderne » de Weissberg, proposée en 2000, Annie Jézégou a développé cette notion dans l'article : Jézégou, A. 2010. « Créer de la présence à distance en e-learning : Cadre théorique, définition, et dimensions clés ». *Distances et savoirs*, Vol. 8, N°2, p. 257-274. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-2-page-257.htm> [consulté le 29 octobre 2020].
8. L'ENT : espace numérique du travail, se présente surtout comme un environnement numérique global qui intègre des services auparavant disjoints (messagerie, forums, agenda, gestion des notes, emploi du temps, cahier de textes, espaces de partage...). Il a pour ambition de permettre à tous les usagers de l'école, élèves, enseignants, personnels administratifs, parents, d'accéder à un ensemble de ressources et de services numériques en rapport avec leur activité et leurs préoccupations. Voir Genevois, S, Poyet, F. 2010. « Espaces numériques de travail (ENT) et “école étendue” : Vers un nouvel espace-temps scolaire ? », *Distances et savoirs*, Vol. 8, N°4, p. 565-583. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-4-page-565.htm> [consulté le 13 novembre 2020].
9. www.invitation-voyages.com
10. Voir l'article : Macedo-Rouet, M. 2009. « La visioconférence dans l'enseignement : Ses usages et effets sur la distance de transaction », *Distances et savoirs*, Vol. 7, N°1, p. 65-91. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-1-page-65.htm> [consulté le 13 novembre 2020].
11. Blended learning is the practice of using several media in one curriculum. It refers to the combination of formal and informal learning events, such as classroom instruction, online resources, and on-the-job coaching. Voir : sur le site d'Association for talent development, Glossary. [En ligne] : <https://www.td.org/glossary-terms> [consulté le 13 novembre 2020].



GERFLINT

ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Évaluation du savoir socioculturel chez les étudiants dans le TFS-8 : le cas de la « Compréhension écrite »

YU Chunhong

Université des langues étrangères de Dalian, Chine
yu18046526757@163.com

Nicolas Joël Koudlanski

Université des langues étrangères de Dalian, Chine
nicolas.koudlanski@laposte.net



Reçu le 06-03-2021 / Évalué le 029-05-2021 / Accepté le 06-06-2021

Résumé

Dans l'E/A des langues étrangères, les compétences linguistiques sont indissociables de la connaissance des pays où est parlée la langue cible, il est donc nécessaire d'étudier les procédés d'évaluation de la maîtrise de ces connaissances dans les tests de langue organisés à grande échelle. Cet article se concentre sur l'analyse des questions d'examen 2010-2017 recueillies dans le *Guide du TFS-8* (édition 2018), plus précisément les items impliquant les connaissances socioculturelles dans la Compréhension écrite. En affirmant leur rôle positif, le présent article analyse la pertinence des items et formule des suggestions pour l'amélioration de ce test.

Mots-clés : savoir socioculturel, TFS-8, compréhension écrite, items

法语专业八级（TFS-8）对学生社会文化知识的考核 ——以“阅读理解”为例

摘要

在外语教学中，语言技能和对象国知识密不可分，大规模语言测试中如何评价考生的知识水平值得探索。本文以收录于《全国高等学校法语专业八级考试指南》（2018版）中2010-2017年的考题为例，重点分析“阅读理解”部分专门涉及社会文化知识内容的试题，在充分肯定其积极作用的基础上，对题目与阅读活动的相关性进行了探讨，为不断改进这一测试提出了建议。

关键词：社会文化知识；TFS-8；阅读理解；试题

Assessment of students' socio-cultural knowledge in TFS-8: the case of "Reading comprehension"

Abstract

In foreign language teaching, language skills are inseparable from the knowledge about the target country. It is worth exploring how to evaluate the knowledge mastery of candidates in large-scale language tests. This article focuses on the

analysis of the 2010-2017 exam questions included in the *Guide for TFS-8* (2018 edition), specifically the items involving socio-cultural knowledge in the Reading Comprehension. On the basis of fully affirming their positive effects, the relevance of items was discussed, and suggestions were made for improvement of this test.

Keywords: socio-cultural knowledge, TFS-8, Reading Comprehension, items

Introduction¹

Le TFS-8 (Test national de français destiné aux étudiants spécialisés en études françaises-niveau VIII) a vu le jour en 2009 en Chine et il a lieu une fois par an, à la fin du mois de mars. C'est un test qui vise à évaluer les compétences langagières des étudiants de la quatrième année de Licence. Son niveau est établi selon la durée des études : le 8 correspond aux huit semestres (4 ans)². Avec le développement rapide de l'E/A du français en Chine, « le nombre des candidats au TFS-8 a atteint 4 225 en 2017, et on compte 138 centres d'examen en Chine » (Cao, Wang, 2018 : 1).

Dans les universités chinoises, si la formation des deux premières années se caractérise par l'entraînement des quatre habiletés (*four skills* en anglais, à savoir écouter, parler, lire et écrire), à travers l'E/A de la phonétique, du vocabulaire et des règles de grammaire, il apparaît dans le cursus de la troisième et quatrième années de Licence des enseignements visant à l'acquisition de connaissances concernant les pays francophones et dans divers domaines, tels que la littérature, l'histoire, la politique ou la géographie. Dans ce contexte, une question s'impose : est-ce qu'il faut inclure l'évaluation de ces connaissances dans le TFS-8 ? Si oui, comment ? À partir d'une observation empirique du TFS-8, nous allons analyser les items de la compréhension écrite et essayer d'avancer quelques propositions.

1. Le contenu des connaissances dans la « Compréhension écrite » du TFS-8

Tout d'abord, il nous paraît nécessaire d'explicitier deux concepts clé pour notre recherche : la connaissance et le savoir. Selon le *Dictionnaire pratique du CECR*, le terme de connaissance(s) « renvoie à celui de savoir puisque la connaissance est un savoir dont on peut 'administrer la preuve', c'est-à-dire que l'on est capable de démontrer et, donc, de transmettre à un autre individu par un discours réglé [...] » (Robert, Rosen, 2010 : 60). En outre, quand le terme de connaissances est au pluriel, il désigne un « savoir résultant d'une formation antérieure et lié à un ensemble de notions constitutives d'une discipline bien établie acquis au cours d'un processus éducatif » (*Ibid.*).

Vu le lien assez étroit entre ces deux termes et leur traduction similaire en chinois³, nous les utiliserons sans distinction dans cet article. Par ailleurs, comme

notre travail portera plutôt sur la formation et les tests en milieu universitaire, autour des acquis académiques, nous préférons employer le terme « connaissance » au pluriel pour qu'il corresponde mieux à la deuxième définition citée ci-dessus.

Élaboré selon le *Programme national de l'enseignement du français (niveau avancé)* en Chine (Wang *et al.*, 1997), le TFS-8 se compose de 7 parties : Dictée, Compréhension orale, Vocabulaire et grammaire, Version, Thème, Compréhension écrite et Expression écrite. Parmi ces 7 parties, c'est la « Compréhension écrite » qui attire particulièrement notre attention. Dans cette partie, qui représente 20% de la note totale, les candidats doivent lire 4 textes d'une longueur de 400 mots environ, accompagnés de 5 QCM pour chacun.

En lisant les textes de la « Compréhension écrite » recueillis dans le *Guide du TFS-8* (Cao, Wang, 2018)⁴, nous avons remarqué des items concernant spécialement les connaissances sur la société française, comme montrés dans le tableau suivant :

Année	Numéro du texte	Les connaissances
2010	2	l'Insee ; l'ancienne Europe des Quinze
	4	l'Élysée
2011	1	les Trente Glorieuses
	2	les classes préparatoires ; la ville d'Aix
	4	les CHU
2012	1	Libération ; France Culture
	2	Beyrouth
	3	le collège
	4	l'OMS
2013	4	le Panthéon
2015	1	l'attentat de 1961 en France
	2	l'auteur de Hiroshima mon amour
2016	1	la durée de la Révolution française

Tableau 1 : Les connaissances évaluées dans la « Compréhension écrite »

Nous pouvons voir dans ce tableau qu'il s'agit des connaissances couvrant les institutions françaises et européennes, le système éducatif, les médias, les événements historiques, la géographie ainsi que la littérature. Nous allons maintenant étudier la nécessité de cette évaluation et analyser les moyens dont ces connaissances sont évaluées.

2. La nécessité et les limites

2.1. Le statut légitime de la culture

Depuis la fondation de la discipline DLC (la Didactologie des Langues-Cultures), le statut de la culture est officialisé, et la culture constitue même la finalité de l'éducation : « si l'on veut bien admettre que le commun des mortels n'apprend pas une langue pour en démonter les mécanismes et manipuler gratuitement des mots nouveaux, mais pour fonctionner dans la culture qui va avec cette *langue*, on aboutit à la conclusion que celle-ci n'est pas une fin en soi, mais un *moyen* pour opérer culturellement, pour comprendre et produire du sens, avec les outils et dans l'univers de l'Autre. » (Galisson, Puren, 2000 : 96) De même, en soulignant que « la connaissance des langues vivantes a été, depuis l'origine, valorisée non comme une fin en soi mais en tant que moyen d'accès, privilégié sinon irremplaçable, à d'autres cultures » (Beacco, 2000 : 15), Beacco a mis en lumière les « permanences de la demande culturelle » du point de vue des motivations individuelles des apprenants, des besoins de la société et de l'institution.

Dans la perspective actionnelle, le CECR considère les apprenants d'une langue comme *utilisateurs/acteurs sociaux, ayant à accomplir des tâches qui ne sont pas exclusivement langagières*. Parmi les compétences que l'utilisateur/apprenant doit maîtriser (voir Chapitre 5 du *Cadre*), le savoir (incluant la « connaissance du monde » et le « savoir socioculturel ») occupe la première place. Si la connaissance du monde (la culture générale) est acquise principalement en langue maternelle, le *Cadre* souligne qu'il est probable que « les connaissances de la société et de la culture de la (ou des) communauté(s) qui parle(nt) une langue n'appartiennent pas au savoir antérieur de l'apprenant et qu'elles sont déformées par des stéréotypes » (p.82), par conséquent, il décrit « les traits distinctifs caractéristiques d'une société européenne donnée et de sa culture » (*Ibid.*), autrement dit le *savoir socioculturel*, qui mérite une attention particulière dans l'E/A. Le savoir évalué qui figure dans le Tableau 1 appartient essentiellement à la quatrième catégorie du *savoir socioculturel*, c'est-à-dire « Valeurs, croyances et comportements » en relation avec des facteurs ou à des paramètres tels que les institutions, l'histoire, la politique, les arts (littérature...).

Les auteurs du *Programme national de l'enseignement du français* (niveau avancé) en Chine détaillent de la façon suivante l'étendue du savoir socioculturel attendue pour les étudiants de ce niveau :

« 1. Posséder le savoir sur l'histoire, la géographie, la politique et l'économie de la France (ainsi que des principaux pays francophones) ;

2. Connaître les grands mouvements, les écrivains importants ainsi que leurs chefs-d'œuvre dans la littérature française ;

3. Connaître l'histoire des relations diplomatiques entre la Chine et les principaux pays francophones. » (Wang *et al.*, 1997 :7-8)

Dans le *Programme national de l'enseignement du français pour le niveau élémentaire en Chine*, les auteurs rappellent déjà l'importance de la culture : « il faut que les étudiants fassent attention à l'acceptabilité des propos dès le début. La langue est le produit d'une certaine culture sociale, par conséquent, afin de rendre la communication efficace, il est nécessaire d'avoir des connaissances sur le contexte social et culturel du pays où est parlée la langue cible » (1999 : 7).

Le *Guide de l'E/A des langues et lettres étrangères de premier cycle (Licence) en milieu universitaire*, publié en 2020 par le Ministère chinois de l'Éducation, a mis l'accent sur la « construction du savoir interculturel ». Sur la base du cursus traditionnel, sont proposés des cours comme « Études de la Francophonie » ou « Communication interculturelle » (p. 56). En ce qui concerne le « savoir », on trouve des prescriptions semblables à celles mentionnées dans le *Programme* ci-dessus.

Pourtant, même si ces documents officiels chinois soulignent l'importance des connaissances culturelles, ils ne fournissent pas de réponse concrète sur la manière de les évaluer. Si la liste du vocabulaire occupe la plupart des pages dans les *Programmes*, on ne trouve aucun inventaire pour la culture.

De plus, les déclarations émanant de l'Autorité n'ocultent pas la complexité et la tension qui existent entre la langue et la culture, comme nous fait remarquer Galisson dont la problématique fait état de « la guerre des langues contre les cultures » (1999 : 97). En milieu institutionnel chinois, FU a comparé la relation langue-culture à « un mariage arrangé » ou à « un mariage forcé » dans lequel « la culture est constamment assujettie à la langue » (2001 : 344). De ce point de vue, nous estimons que l'évaluation du savoir socioculturel dans le TFS-8 est une tentative remarquable de bien vouloir sensibiliser les étudiants à l'acquisition de connaissances socioculturelles au cours de leur apprentissage.

2.2. La pertinence des items

Avant d'analyser la pertinence des items, nous nous permettons de citer quelques exemples pour voir comment les connaissances culturelles sont évaluées dans la Compréhension écrite du TFS-8.

Exemple 1 :

Dans le texte II du TFS-8 de 2010, dont le titre est *Le bilan démographique en France*, la mention de « l'ancienne Europe des Quinze » est apparue une seule fois, dans la phrase suivante :

La situation des hommes est un peu moins favorable puisque leur espérance de vie ... se situe à peu près au niveau de la moyenne de l'ancienne Europe des Quinze.

Dans le texte, l'auteur ne fournit aucune information supplémentaire sur l'Union européenne, mais dans la Question 48, on demande aux candidats de répondre si l'ancienne Europe des Quinze comprend la République tchèque et la Slovaquie. Il faut donc s'appuyer sur les connaissances antérieures pour connaître la bonne réponse.

Exemple 2 :

Dans le TFS-8 de 2012, le deuxième texte raconte une histoire d'amour douloureuse entre une femme française et un homme saoudien. On y trouve le nom de la ville Beyrouth dans la phrase suivante :

*Cette semaine, le Nouvel Observateur et Paris Match racontent leur aventure amoureuse : une vie de luxe entre Paris, Londres et **Beyrouth**.*

Dans la Question 47, les candidats doivent faire un choix parmi le Liban, l'Arabie saoudite, la Libye et le Maroc pour préciser de quel pays Beyrouth est la capitale.

Exemple 3 :

Le 7 janvier 2015, le siège du journal *Charlie Hebdo* a été attaqué. Dans la Compréhension écrite du TFS-8 de cette année-là, le premier texte porte sur cet attentat terroriste :

[...] deux hommes vêtus de noir et lourdement armés entrent dans le siège du journal Charlie Hebdo [...], tuant douze personnes dont deux policiers, et blessant grièvement au moins quatre personnes selon le parquet de Paris, ce qui constitue le bilan le plus meurtrier d'un attentat depuis 1961 en France...

Dans tout le texte, l'auteur n'a fourni aucune information sur ce qui s'est passé en 1961, mais la question 41 est comme suit :

« Pourquoi cite-t-on l'année 1961 ? Parce que cette année-là s'est passée en France____. »

Parmi les quatre choix, il y a l'explosion d'une bombe sous le train Strasbourg-Paris

à la hauteur de Vitry-le-François, l'attentat de la rue des Rosiers, l'attentat à l'aéroport d'Orly et l'attentat de la rue de Rennes.

Exemple 4 :

Parmi les 32 textes dans la Compréhension écrite de 2010 à 2017, le seul texte littéraire est apparu en 2015, il porte le titre de *La petite ville d'autrefois* :

Nevers où je suis née, dans mon souvenir, est indistinct de moi-même [...]

Dire de Nevers qu'elle est une petite ville est une erreur du cœur et de l'esprit.

Nevers fut immense pour moi [...]

Dire du mal de Nevers serait également une erreur de l'esprit et du cœur.

À la fin du texte, il est indiqué « Extrait de *Hiroshima mon amour* », mais sans citer le nom de l'auteur. Pour la première des questions qui suivent le texte : « Quel est l'auteur de *Hiroshima mon amour* ? », les candidats doivent trouver la réponse parmi Françoise Sagan, Marguerite Duras, George Sand et Marguerite Yourcenar.

Toutes les connaissances listées dans le Tableau 1 sont évaluées selon le même procédé, c'est-à-dire que les candidats ne peuvent pas trouver les informations correspondantes dans le texte, le choix de la bonne réponse n'étant pas basé sur l'activité de la lecture elle-même, mais plutôt sur le bagage culturel acquis au préalable. Cette rupture entre les textes et les questions pourrait affecter la pertinence des items. Par ailleurs, cette évaluation n'est pas assez systématique : les items dépendant du sujet et du contenu de textes à lire, il en résulte un déséquilibre, mis en évidence par le Tableau 1, non seulement en ce qui concerne le nombre d'exercices proposés chaque année, mais aussi dans les domaines à couvrir.

3. Quelques suggestions

Au vu des réflexions faites précédemment, il paraît essentiel de trouver un bon moyen d'intégrer le savoir socioculturel dans le TFS-8 tout en assurant la qualité des items. En effet, même si l'évaluation des dimensions culturelles ou interculturelles dans l'E/A des langues a fait l'objet de réflexions dès les années 1960 dans la recherche anglo-saxonne, le décalage existe encore entre les pratiques d'évaluation des compétences culturelles et l'évolution des théories en la matière.

Par exemple, dans les tests de russe Niveau IV et Niveau VIII, les connaissances générales et le savoir socioculturel sont évalués comme suit (Shi, 2014, 2018) :

Niveaux	Parties	Types d'items	Nombre d'items	Points
Niveau IV	Règles de politesse et connaissances du pays	QCM	5	5
Niveau VIII	Littérature	QCM	6	3
	Connaissances du pays	QCM	6	3

Tableau 2 : Évaluation du savoir socioculturel dans les tests de russe

Selon ce tableau, l'évaluation du savoir socioculturel constitue une partie indépendante, non mélangée avec la compréhension écrite, ce qui garantit mieux sa pertinence et sa capacité d'englober les divers domaines. Le test d'allemand Niveau VIII en Chine a également adopté ce procédé d'évaluation. Bien qu'il présente l'avantage d'être objective et plutôt aisée à élaborer, il est néanmoins regrettable que la culture soit envisagée comme « des entités autonomes et abstraites, composées d'un ensemble de données factuelles, stables et homogènes. [...] « l'objet » de l'évaluation est découpé en éléments discrets et indépendants, dont la connaissance est contrôlée de manière séparée... » (Huver, Springer, 2018 : 259). Il paraît qu'il suffit de connaître pour communiquer efficacement ou sans conflits. Or, il arrive souvent que le dysfonctionnement de la communication ne soit pas causé par le manque de connaissances socioculturelles, mais plutôt par l'incapacité de savoir apprendre *sur place*. De plus, si on considère les apprenants comme acteurs, les connaissances culturelles (socioculturelles) doivent constituer une ressource dynamique parmi d'autres pour interpréter et négocier avec l'Autre, pour résoudre un problème ou accomplir ensemble une tâche. Il s'agit donc d'autres pistes de réflexion et cela correspond d'ailleurs à la pratique d'enseignement du FLE en Chine.

Puisque les cours qui combinent la culture et la langue sont ouverts dans la troisième et quatrième années de Licence, tels que la littérature, l'histoire et la géographie, il est tout à fait raisonnable d'intégrer les connaissances acquises en cours dans une certaine activité langagière comme la compréhension écrite, la compréhension orale ou la rédaction dans le TFS-8. Prenons l'exemple de Beyrouth cité ci-dessus, si les apprenants ne savent pas où se situe cette ville, il sera difficile d'affirmer qu'ils ont bien saisi toute l'information. À ce propos, un texte dans la compréhension écrite du DALF C1 (Dubois, Saintes, 2016 : 8-16) pourrait constituer une bonne référence pour nous.

Dans ce texte titré *Le référendum est-il vraiment démocratique?* il y a plusieurs institutions et événements politiques, mais dans les questions suivantes, on ne trouve pas d'évaluation directe sur cela, au contraire, les auteurs ont ajouté des notes pour expliquer les termes qui pourraient poser des problèmes de compréhension aux candidats : le référendum, la « loi travail », la conscription, l'ordalie. Par exemple, le premier terme vient de la phrase suivante :

Comme celui du 29 mai 2005 sur le traité constitutionnel européen en France, le référendum sur le « Brexit » a donné lieu aux critiques habituelles des commentaires hostiles à ce type de consultation...

Dans cette phrase, « celui du 29 mai 2005 » est, comme dans l'Exemple 3 discuté ci-dessus, une information secondaire prenant la forme d'une référence datée. En fait, l'auteur a déjà donné un renseignement élémentaire sur ce référendum, c'est-à-dire sur le traité constitutionnel européen, mais on trouve dans la note une précision plus détaillée : « En 2005, les français, appelés à se prononcer par référendum sur le projet de Constitution Européenne, l'ont rejeté. Néanmoins, la plupart des mesures prévues dans cette Constitution ont été par la suite imposées par le Traité de Lisbonne » (*Ibid.*, p. 11). De cette façon, la compétence du traitement des informations (non de la lacune) jouera un rôle primordial dans la réponse aux questions synthétiques suivantes telles que « Quels commentaires hostiles aux votants ont été faits lors des référendums de 2005 et du Brexit⁵ ? » (*Ibid.*, p. 13).

Conclusion et perspectives

En conclusion, nous soutenons fermement l'intégration du savoir socio-culturel dans le TFS-8, mais il faudrait garantir la qualité des items. En effet, si l'on élargit les éléments de connaissances culturelles dispersées à la *compétence domaniale*⁶ systématique, il n'est plus question de faire l'impasse sur leur incorporation dans une évaluation aussi importante que le TFS-8. En 2008, dans le Numéro 3 de *Synergies Chine* qui avait pour thème « Enseignement du FOS, réflexions et pratiques pédagogiques », les experts de la didactologie ont souligné l'importance de l'enseignement d'un français que l'apprenant pourra utiliser dans un certain domaine : « que signifierait aujourd'hui un enseignement sans objectif spécifique ? Il n'y a plus de place pour la gratuité de l'apprentissage et sa non-utilisation dans la vie concrète » (Drouère, Porcher, 2003 : 8. Voir dans Richer, 2008 : 15). LI nous fait part de son regret de constater que « le français continue à être en Chine une langue romantique, et non le véritable outil de communication économique ou scientifique qu'il peut être » (2008 : 39), tout en espérant que le français pourra sortir du carcan doré de la littérature et devenir une langue professionnelle.

Aujourd'hui, douze ans ont passé, avec la promotion des études sur la Francophonie et celles de la formation du personnel pour les organismes internationaux lancées par le gouvernement chinois, les cours de français à objectif spécifique se sont multipliés en Chine, mais l'évaluation des connaissances spécifiques dans les tests à grande échelle reste encore un grand absent. Sans parler des sciences naturelles, nous pensons qu'il faudrait au moins inclure les lettres et sciences humaines dans les tests nationaux du français en Chine.

Bibliographie

Beacco, J.-C., 2000. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette Livre.

Cao, D. M., Wang, W. X., 2018. *Guide du TFS-8*. Shanghai : Éditions d'éducation des langues étrangères de Shanghai.

Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

Dubois, I., Saintes, M., 2016. *DALF C1 : Tests complets corrigés*. Paris : La Fée Prépa.

Fu, R., 2001, *Problématiques de l'E/A du français à orientation fonctionnelle en milieu institutionnel chinois de langues-le cas du FLE juridique*. Thèse de doctorat publiquement soutenue à l'Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3.

Galisson, R., Puren, C., 1999. *La formation en questions*. Paris : CLE International.

Huver, E., Springer, C., 2018. *L'évaluation en langues : nouveaux enjeux et perspectives*. Paris : Didier.

Li, K. Y., Vandeveld, D., 2008. « Du français de spécialité à la spécialité en français ». *Synergies Chine*, n° 3, p. 31-40. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Chine3/keyong_david.pdf [consulté le 05 mars 2021].

Ministère chinois de l'Éducation, 2020. *Guide de l'E/A des langues et lettres étrangères de premier cycle (Licence) en milieu universitaire*. Beijing : Éditions d'enseignement et de recherche des langues étrangères.

Programme national de l'enseignement du français (niveau élémentaire). 1999. Beijing : Éditions d'enseignement et de recherche des langues étrangères.

Richer, J. J., 2008. « Le français sur objectifs spécifiques (FOS) : une didactique spécialisée ? ». *Synergies Chine*, no 3, p. 15-30. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Chine3/richer.pdf> [consulté le 05 mars 2021].

Robert, J. P., Rosen, É., 2010. *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris : Éditions Ophrys.

Shi, T. Q., 2018. *Guide du test de russe Niveau IV*. Beijing : Éditions d'enseignement et de recherche des langues étrangères.

Shi, T. Q., 2014. *Guide du test de russe Niveau VIII*. Beijing : Éditions d'enseignement et de recherche des langues étrangères.

Wang, W. R. et al., 1997. *Programme national de l'enseignement du français (niveau avancé)*. Beijing : Éditions d'enseignement et de recherche des langues étrangères.

Notes

1. Cette étude est subventionnée par le Fonds de recherches de l'Université des langues étrangères de Dalian (本研究受大连外国语大学学术骨干教师经费资助).

2. Dans cette série, il y a également le TFS-4 qui sanctionne la fin de la 2^e année d'études universitaires.
3. En général, tous ces deux termes sont traduits par “知识” (*zhishi*).
4. Tous les exemples d'items ci-dessous sont extraits de ce *Guide*, la source ne sera donc pas répétée afin d'alléger le texte.
5. Nous avons utilisé le mot « synthétique » car ce n'est pas un QCM mais une question-réponse. Il est demandé au candidat de synthétiser les informations et de formuler la réponse.
6. Terme emprunté à R. Galisson, *D'hier à aujourd'hui : la didactique générale des langues étrangères*, Paris : CLE International, 1980, p. 126.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Approche actionnelle dans l'enseignement du français en milieu universitaire chinois

ZHU Xingni

Institut Langues et affaires étrangères de Chongqing, Chine
zhuxingni1006@outlook.com

Reçu le 08-03-2021 / Évalué le 08-06-2021 / Accepté le 12-07-2021

Résumé

Proposée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), l'approche actionnelle considère l'apprenant comme un acteur social qui doit accomplir des tâches permettant le déploiement de toutes ses capacités, elle donne une nouvelle orientation à l'enseignement du français langue étrangère. Pourtant, son usage n'est pas encore généralisé en Chine, surtout en milieu universitaire. Dans cet article, nous allons donc analyser les raisons de cette mise en œuvre difficile et avancer des propositions qui pourraient ouvrir des horizons en vue d'améliorer cette situation.

Mots-clés : approche actionnelle, français, enseignement universitaire

中国高校法语教学中的“面向行动教学法”

摘要

由欧洲语言共同参考框架所提出的“面向行动教学法”将学习者视为一个能够综合运用语言能力完成任务的社会实践者，这为对外法语教学提供了新的方向。但是在中国，该教学法并没有得到广泛的推广与应用，尤其是大学阶段的法语教学。因此本文着重探讨“面向行动教学法”没有能够得到广泛使用的原因，以及改进这一现状的措施。

关键词：“面向行动”教学法，法语，大学教育

The action-oriented approach in college French teaching in China

Abstract

Proposed by the CECRL in 2001, the action-oriented approach considers the learner as a social actor who must fulfill different tasks allowing the deployment of all his abilities, which gives a new direction to the teaching of French as a foreign language in Europe and throughout the world. Although, for years, this approach has interested the French specialists and teachers in China, it has not been widely used, especially in university education. Therefore, this paper will analyze the

possible reasons why it is difficult to implement this approach in China and propose feasible measures to improve the status quo from three aspects: learners, teachers and learning environment.

Keywords: action-oriented approach, French, university education

Introduction

Dans le but de favoriser l'enseignement des langues étrangères, de nombreuses méthodes et approches ont vu le jour, comme l'approche interculturelle, « qui se fonde sur le respect de la personne, de sa vision du monde, de son système de valeurs et de ses besoins » (Cohen, 1993 : 71), ou l'approche communicative « qui met l'accent sur l'acquisition d'une compétence de communication » (Bernard, 1991 : 17). Toutes sont intéressantes et inspirantes, mais pour nous, la plus pertinente est l'approche actionnelle. Elle bénéficie désormais du soutien du CECRL : le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, une plateforme de propositions et un outil non prescriptif au service de la profession enseignante. Publié par le Conseil de l'Europe, le CECRL se veut le « pilier conceptuel d'un écosystème » favorisant le dialogue à l'intérieur de la profession enseignante ainsi qu'entre les professeurs et les apprenants. En lien avec l'enseignement primaire, secondaire et supérieur, le CECRL peut « élaborer des programmes d'apprentissage », « organiser une certification en langues » et suggérer la mise en place de nouveaux projets pédagogiques. Quant à l'approche actionnelle, le CECRL (2001 : 15) la privilégie avec clarté dans son document officiel en la définissant ainsi :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.

Ce document a suscité de nombreuses discussions et réflexions en Europe et aussi dans le monde entier. Il en est de même pour l'approche actionnelle qui a donné lieu à de nombreuses études au fil des années. Christian Puren (2009 : 120) a indiqué ses implications majeures : « ... à savoir la prise en compte de l'agir social

aussi bien en société que dans l'espace même de la classe, le projet pédagogique comme nouvel agir de référence dans l'enseignement-apprentissage, le passage de la compétence communicative à la compétence informationnelle et le projet comme nouveau principe d'intégration didactique ». En même temps, des manuels comme *Connexions* (2004), *Sac à dos* (2005), *Scenario* (2008), *Echo* (2010) déclarent suivre une approche actionnelle.

En Chine, suite à ses fréquents échanges avec la France, l'enseignement universitaire du français a connu un grand développement ces dernières années. Pourtant, l'amélioration de la qualité de l'enseignement du français répond à des demandes croissantes (en nombre et en qualité) qu'il est nécessaire aujourd'hui de satisfaire au mieux. À cet effet, des spécialistes et des enseignants des langues étrangères travaillent sur différents courants didactiques pour mieux orienter l'enseignement. Le CECRL et son approche sont vite devenus un des thèmes majeurs de discussion avec, à son sujet, plus de 2000 publications répertoriées. Sur le plan théorique, de nombreux ouvrages sont apparus, tels que ceux de Fu : « Une contribution à la diffusion en Chine des notions de didactique des langues : le cas de l'expérience de traduction du *Cadre Européen Commun de Référence* du français en Chine » (2010) et « Analyse de l'approche actionnelle et de son influence sur l'enseignement des langues étrangères » (2010). Sur le plan pratique, nous avons aussi fait des efforts pour l'appliquer en classe en nous inspirant des travaux de Qiu : « L'application de l'approche actionnelle dans le cours de compréhension écrite en français » (2017), et de Li « L'application de l'approche actionnelle dans le français fondamental » (2014).

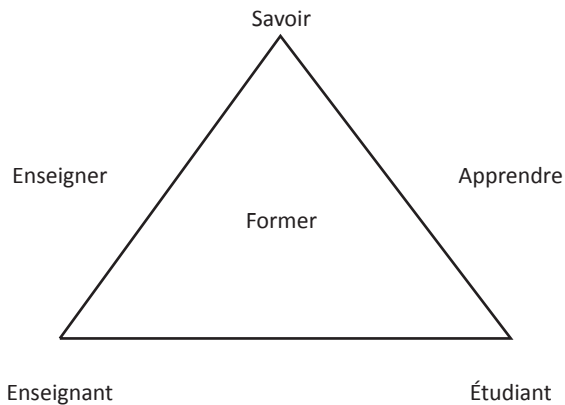
De toutes ces contributions, découle le fait que, depuis ces dernières années, la perspective actionnelle a beaucoup inspiré le public chinois dans l'enseignement-apprentissage de la langue française ; pourtant, ses applications concrètes en classe en milieu universitaire demeurent encore rares : la classe du français reste davantage une classe traditionnelle. Pour quelles raisons y a-t-il cet écart entre la théorie et la pratique ? Que faut-il faire pour améliorer cette situation ? À partir de ces questions, nous commencerons, dans une première partie, à analyser cette situation selon les trois instances impliquées dans l'apprentissage d'une langue étrangère : les étudiants, les enseignants et le contexte social de cet enseignement. Dans une deuxième partie, nous formulerons quelques propositions théoriques et pratiques visant à améliorer la mise en œuvre de l'approche actionnelle.

1. Les obstacles majeurs à la mise en œuvre de l'approche actionnelle

1.1. L'étudiant : une culture d'apprentissage typiquement chinoise

Nous commençons par dresser un portrait de nos étudiants. Avant d'entrer dans un établissement supérieur chinois, nos étudiants passeront 6 ans dans le secondaire à préparer le *gaokao* (concours national d'entrée à l'université), examen national très sélectif et il est donc compréhensible qu'ils soient davantage habitués à une classe traditionnelle : l'enseignant dispense son savoir académique et empirique à l'apprenant sans qu'il y ait toujours beaucoup de médiations et d'interactions en dehors d'un programme bien déterminé par avance. À l'intérieur de son « triangle pédagogique », Jean Houssaye :

« définit tout acte pédagogique comme l'espace entre trois sommets d'un triangle : l'enseignant, l'étudiant, le savoir. Et en règle générale, toute situation pédagogique privilégie la relation de deux éléments sur trois du triangle. Alors, le troisième fait le fou ou le mort. »



(Le triangle pédagogique de Jean Houssaye, 1988 : 41)

Dans la pédagogie de l'enseignement secondaire en Chine, l'enseignant et le savoir tiennent le haut du pavé ; ce déséquilibre entre les trois angles résulte des habitudes d'apprentissage plutôt passives de nos étudiants ; en d'autres termes, l'attente passive des connaissances transmises par les enseignants leur est devenue une seconde nature, voire l'archétype même de tout apprentissage. Quand les étudiants commencent à étudier une langue étrangère dans un nouvel environnement, celui d'un établissement d'enseignement supérieur bien différent de celui du lycée, leurs habitudes cognitives après plus de 6 ans forment en eux un modèle difficile à corriger ultérieurement. Pour mieux expliquer la formation

de ce modèle, nous nous proposons d'emprunter la notion de « face » qui existe depuis longtemps dans la culture chinoise. Cette notion ancienne a des significations diverses, selon un article du *Monde*, « la face fait référence au bon caractère d'une personne, à sa moralité, à sa dignité, à son honneur et à son apparence ». En raison de l'influence de la culture, nos étudiants ont souvent peur de « perdre la face » devant le public ; ils craignent de faire des fautes ou de se rendre ridicules devant les autres et préfèrent donc rester dans le silence. En outre, les apprenants à l'université forment un public captif qui signifie « [un] public peu conscient de ses motifs d'apprentissage, avec des apprenants « prisonniers » d'une institution dans laquelle ils sont placés obligatoirement pour apprendre ». En un mot, les étudiants chinois, dans la plupart des cas, ne sont pas assez actifs pour se sentir impliqués dans le processus de l'apprentissage ; l'approche actionnelle vise davantage à considérer les apprenants comme des acteurs sociaux, elle suppose donc la pleine participation et coopération des étudiants.

1.2. L'enseignement : un écart entre le CECRL et le programme national de l'enseignement du français

Deuxièmement, du côté des enseignants, actuellement, malgré un niveau de français bien avancé, tous les enseignants ne sont pas issus d'une formation en didactique des langues ; or, l'intégration d'une méthode dans l'enseignement demande non seulement la maîtrise de la langue, mais aussi des techniques d'enseignement. Comme par ailleurs l'approche actionnelle a vu officiellement le jour en 2001 avec la publication du CECRL, elle demeure, si l'on la compare avec d'autres méthodes, une approche encore mal explorée du grand public en Chine. En outre, l'approche actionnelle n'a pas élaboré de programmes à suivre mais seulement des dispositifs déjà bien précis et suggestifs. En se présentant comme un guide non-prescriptif, cette approche ne veut en aucun cas devenir un carcan pédagogique pour les enseignants. Ensuite, l'objectif joue un rôle indispensable à la motivation des études ; bien que chacun apprenne le français pour des buts très variés, il existe un objectif commun pour nos étudiants en milieu universitaire : réussir deux examens nationaux élaborés par le programme national de l'enseignement du français : le Test national de français destiné aux étudiants d'études supérieures spécialisées en langue française - Niveau IV (TFS 4) et le Test national de français destiné aux étudiants spécialisés en études françaises dans les établissements d'enseignement supérieur - Niveau VIII (TFS 8). Bien qu'en France ils ne soient pas reconnus, ceux-ci sont des examens nationaux importants qui peuvent même influencer la carrière de nos étudiants. Les tableaux suivants illustrent les résultats du TFS 4 et du TFS 8 issus d'une enquête réalisée à cet effet (Wang, 2015 : 20)

TFS 4

Année	2011	2012	2013	2014
Nombre de candidats	4978	4712	5615	6930
Taux de réussite	78.28%	67.48%	52.57%	47.00%

TFS 8

Année	2011	2012	2013	2014
Nombre de candidats	2357	2975	3152	3348
Taux de réussite	69.39%	73.74%	77.43%	64.70%

Conformément à ces données, nous pouvons affirmer que ce ne sont pas des examens faciles. Et si un de nos objectifs est de faire réussir nos apprenants au TFS 4 et au TFS 8, il n'est pas aisé d'adapter l'approche actionnelle en classe à une telle visée, surtout en classe de grammaire. D'abord, les deux tests assortis d'un grand nombre d'exercices doivent être finis en 3 heures et cela demande une maîtrise de la langue ou plutôt de la grammaire très orientée, et quelquefois restrictive, même si elle développe aussi une certaine habileté linguistique : on passe donc beaucoup de temps en classe à faire, à corriger et expliquer ces exercices qui n'ont pas grand lien avec une pédagogie de la « tâche », de la « stratégie » ou du « contexte ».

Ensuite, la grammaire occupe une grande partie des exercices ; bien qu'il soit possible d'enseigner la grammaire avec l'approche actionnelle, ce ne sera pas le choix le plus efficace, car nous ne disposons que de deux ans pour préparer les étudiants à réussir ces examens difficiles. Nous pouvons bien comprendre pourquoi, de manière générale, les enseignants universitaires de français en Chine préfèrent des classes traditionnelles à l'égard d'étudiants « candidats » aux TFS qui sont, le plus souvent, de vrais débutants. Les exercices auxquels on a recours pour préparer les étudiants aux TFS n'ont pas beaucoup de liens avec la vie quotidienne, la culture et la vie sociale ; les exercices correspondant au programme des examens mobilisent trop souvent uniquement des compétences linguistiques formelles et hors contexte.

1.3. L'environnement : les éloignements géographique et culturel

Enfin, l'environnement extérieur constitue aussi un obstacle à l'application de cette approche en milieu universitaire, laquelle exige d'attacher de l'importance

à la « tâche » : en tant qu'acteur social, l'apprenant est sollicité d'accomplir des tâches qui ont donc besoin d'un « contexte » ; plus précisément, il faut simuler une « situation » concrète et réelle, tout en prenant en considération l'aspect interculturel de l'apprentissage. Or, tout cela nous manque en situation exolingue. Malgré le développement des échanges et des coopérations entre les deux pays, outre l'invariant évident de l'éloignement géographique, l'influence de la France et de sa culture se présente surtout dans les domaines de la littérature, de la mode et du luxe qui se limitent encore aujourd'hui à une minorité de Chinois. D'ailleurs, en comparaison avec la langue anglaise, le français est encore une langue étrangère peu utilisée en Chine. Par conséquent, d'une part, comme la Chine est un pays très différent de la France, beaucoup de conditions matérielles et communicationnelles manquent pour réaliser concrètement l'apprentissage du français selon l'approche actionnelle afin que les apprenants chinois acquièrent et développent des compétences à travers une pratique immersive et socioculturelle de la langue ; d'autre part, il y a un grand écart entre le micro-environnement créé à l'université et le macro-environnement de la vie réelle, ce qui fait que la continuité du travail ne peut pas être assurée. C'est aussi pour cette raison que l'on utilise plus souvent l'approche communicative qui, selon Saydi (2015 : 23), maintient « en milieu scolaire, tandis que l'approche actionnelle conduit l'apprenant en dehors de la classe. »

2. Une autre forme de pédagogie : apprendre à apprendre

Si la conjoncture n'est pas favorable à un usage accru de l'approche actionnelle, il faut mieux connaître les causes d'une telle situation avant de vouloir y remédier. Dans la partie précédente, nous avons proposé quelques raisons possibles du faible développement de l'approche actionnelle en Chine ; en considérant les caractéristiques des apprenants chinois et de leur environnement d'apprentissage, on constate que les usages européens de l'approche actionnelle ne sont pas tout à fait compatibles avec la situation des établissements supérieurs chinois. Cependant, le plus important pour nous, c'est de trouver la solution optimale permettant d'adapter l'approche actionnelle à la situation chinoise et de promouvoir son utilisation en classe de français universitaire. Au lieu de chercher à transposer mécaniquement le dispositif actionnel européen, il vaut mieux explorer d'autres pistes susceptibles d'ajuster l'enseignement du français au contexte chinois. Dans cette partie, nous allons, du point de vue pragmatique d'un enseignant, élaborer quelques réflexions et propositions en ce sens.

2.1. Le changement des habitudes de l'apprenant

À la différence des classes traditionnelles, l'approche actionnelle requiert en premier lieu la participation active des apprenants, alors que les étudiants chinois sont un public plutôt « timide » ; la plupart d'entre eux n'ont pas l'habitude de s'exprimer en classe et de mobiliser aisément leurs compétences à cet effet. Si l'on veut s'approprier la perspective actionnelle, il faut travailler à susciter une tout autre attitude chez les étudiants. Pour nous, enseignants, la tâche sera alors de les encourager à changer leur habitude d'apprentissage et de les orienter vers un tel processus de transition. Il faut noter que ce processus pourrait durer longtemps, mais le professeur doit s'armer de patience pour y persévérer avec résolution et succès. Etablir la confiance entre l'enseignant et les apprenants comme entre les apprenants eux-mêmes est une tâche indispensable : il s'agit, en réalité, de promouvoir la confiance en soi de tous les participants au cours de français. Afin d'y arriver, la classe devrait être un endroit agréable et aisé pour tout le monde, quel que soit le type de pédagogie que l'on y déploie. Il est possible ensuite d'appliquer ladite approche peu à peu sans bousculer la sécurité nécessaire aux étudiants et aux institutions. On pourrait intégrer la tâche simple au début du cours, comme par exemple, écrire une carte postale à des amis. Dès que la confiance est établie et que l'apprenant s'habitue davantage à cette démarche de faire, d'apprendre et d'être instruit, nous pouvons proposer des tâches plus complexes composées de plusieurs sous-tâches. Cette progression par étapes facilite l'intégration de la perspective actionnelle et donne plus de temps aux apprenants pour s'y plier de bon gré avec souplesse et profit. D'ailleurs, il est temps de changer le rôle encore trop magistral du professeur en classe. L'approche actionnelle, en considérant l'apprenant comme acteur invité à jouer le rôle principal dans le processus de l'apprentissage, suppose un rééquilibrage des fonctions pédagogiques et communicationnelles. Trop souvent, les étudiants se réfugient dans un « silence protecteur » par peur de commettre des fautes et d'en subir les conséquences - une moins « bonne note de présence ». Par l'approche actionnelle, le résultat escompté tient à redonner autorité à une certaine forme d'autonomie de l'apprenant : l'enseignant est là pour lui « apprendre à apprendre ».

2.2. Le perfectionnement de l'enseignant et de l'enseignement

Premièrement, l'amélioration d'un plus vaste usage de cette approche nous demande, en tant qu'enseignant de langue étrangère, d'une part à bien maîtriser la langue française, d'autre part, à avoir plus de connaissances didactiques nécessaires. Cela suppose donc la mise en œuvre d'une formation continue et d'une

meilleure dynamique d'encouragement et de valorisation des enseignants : la participation à des formations ou à des conférences, plus de travail d'équipe et de communication entre collègues peuvent être, par exemple, de bons choix. Deuxièmement, nous devons participer activement à la réforme de l'enseignement de la langue française. Par exemple, le TFS 4 et le TFS 8, deux examens susmentionnés déterminent et orientent de façon massive le mode et la nature de l'enseignement/apprentissage du français universitaire. Emettre des propositions pour déployer toutes les ressources de l'approche actionnelle ne signifie pas une remise en question brutale de la pédagogie traditionnelle et de l'objectivation nécessaire des savoirs au travers d'une évaluation académique régulière. En ce sens, il faut admettre que l'existence du TFS4 et du TFS8 est plutôt positive en termes de motivation des apprenants : s'ils les stimulent en leur fixant un objectif précis et contraignant, ils présentent cependant aussi des limites didactiques qui peuvent brider le déploiement et le développement des talents des étudiants : comment préserver chez eux un rapport vivant, symbolique et actif à une langue qu'ils découvrent et apprennent de façon trop scolaire, abstraite et répétitive ? Aussi est-il nécessaire d'améliorer sans relâche les méthodes d'évaluation du niveau linguistique des étudiants si nous voulons rendre possible une plus vaste et plus fréquente mise en pratique de l'approche actionnelle.

2.3. La création d'un environnement « idéal »

Le dernier point tient à ce que si les obstacles venant de l'extérieur demeurent, la perspective actionnelle ne pourra pas être appliquée largement. Si le problème d'un très grand éloignement socioculturel et géographique persiste, et qu'il n'y aura jamais sur ce point d'environnement extérieur idéal à une approche actionnelle, nous pouvons, bien au contraire en tant qu'enseignants, préparer un environnement interne à la salle de classe ou plus largement, inhérent au cadre du campus universitaire : la recherche d'un décor adapté et le plus réel possible permettra de se servir de divers outils et de documents authentiques avec une efficacité vivante et pratique. Sur ce point, des vidéos, des images ou des documents sonores facilitent la création d'une situation favorable. Prenons l'exemple d'un cours dont l'objectif est d'apprendre les manières de table, dans une classe traditionnelle, c'est l'enseignant qui parle tout au long du cours. Néanmoins, nous pouvons transformer une classe normale en un restaurant français, à l'aide d'un menu authentique, de fourchettes et de couteaux, etc. Nous créerons donc une situation idéale pour l'accomplissement des tâches : manger à la française. Dans ce cas-là, l'intervention du professeur se transforme en une tâche intéressante à accomplir dans une situation réelle, il en résulte que nos étudiants deviennent de vrais acteurs sociaux

et apprennent des savoirs d'une façon plus active. Certes, la mise en place des outils ou des documents authentiques demande de mobiliser toute la capacité de recherche des enseignants et peut être un travail très onéreux en termes de temps. Par conséquent, nous devons prendre l'habitude de collecter les informations utiles dans le cadre de la vie quotidienne, les classer selon différents types de « savoir-faire » et de « savoir » si bien que nous pourrions les intégrer avec aisance à des médiations pédagogiques adaptées aux intérêts de nombreux groupes d'étudiants.

Conclusion

Nous avons exposé quelques propositions pour intégrer la perspective actionnelle qui favorise sans doute notre enseignement supérieur de français. Bien que ladite approche ait proposé de nouvelles idées et nous ait guidés dans une nouvelle direction, elle ne prétend pas être exhaustive et définitive, il est donc important de l'utiliser dans la situation correspondante avec des moyens idoines. C'est pourquoi il vaut mieux considérer le CECRL et l'approche actionnelle comme un guide ouvert à l'appropriation de chaque enseignant. Ce que nous pouvons faire, c'est d'étudier chaque méthode ou approche sérieusement, et par la suite, d'arbitrer ses propres choix selon l'ensemble des contraintes et des ressources propres à chaque cours. Comme les méthodes et les perspectives d'enseignement sont les produits des circonstances particulières, leur utilisation doit être sélective, c'est le point de vue que nous partageons avec FU Rong, spécialiste chinois de la didactique des langues (2010 : 42). En même temps, quand nous prenons comme référence une nouvelle méthode, les conditions historiques, les environnements sociaux et même les situations culturelles du pays ou de la région doivent être pris en compte pour mieux les adapter à l'enseignement.

Pour conclure, les raisons possibles du rare usage de l'approche actionnelle pourraient être les suivantes : d'abord, nous sommes face à un public chinois dont les habitudes d'apprentissage ne s'accordent pas très bien avec l'approche actionnelle. Cependant, le manque d'expériences et de bagages didactiques de même que les objectifs de qualification et d'évaluation trop exclusivement guidés par le TFS4 et le TFS8 nous font préférer une classe traditionnelle. Enfin, la Chine si éloignée de la France n'a pas encore un environnement idéal pour le développement de cette approche. Il est dommage que la perspective actionnelle ne soit pas utilisée largement dans les établissements supérieurs. Nous avons proposé quelques moyens qui pourraient favoriser sa mise en œuvre.

Pour des raisons diverses comme la domination de la partie linguistique, plus concrètement celle de la grammaire, dans l'enseignement du français universitaire

de la Chine, le changement attendu ne peut pas s'inscrire dans le court terme. L'habitude de l'enseigner d'une façon traditionnelle, c'est-à-dire selon une alternance répétitive d'explications professorales, d'exercices et de corrections encore professorales, peut s'ouvrir à d'autres possibles. Même si le cours magistral porte aussi du fruit par sa clarté et son efficacité autoritaire, la « classe de français » peut s'enliser dans une routine et un savoir livresque qui nuit parfois à la motivation des apprenants. Comment organiser des cours de grammaire d'une façon plus active et attirante ? L'approche actionnelle ou d'autres méthodes intégrées à la classe de grammaire promettent de nouvelles façons de procéder à la fois plus vivantes, plus créatives et plus durables.

Bibliographie

- Berard, E. 1991. *L'approche communicative : théorie et pratiques*. Paris : CLE International.
- Conseil de l'Europe C.E. 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Cohen-Emetique, M. 1993. « L'approche interculturelle dans le processus d'aide ». *Santé mentale au Québec* N°18(1), P. 71-91.
- Fu, R. 2010. « Une contribution à la diffusion en Chine des notions de didactique des langues : le cas de l'expérience de traduction du *Cadre Européen Commun de Référence* du français en Chine ». *Synergies Chine*, No5, p. 171-177. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Chine5/fu_rong.pdf [consulté le 01 mars 2021].
- Houssaye, J. 1988. *Le triangle pédagogique*. Paris : Peter Lang.
- Li, Z. 2014. « L'application de l'approche actionnelle dans le français fondamental » [“面向行动教学法”在基础法语教学中的应用——以《你好！法语2》第13课为例]. *L'étude de la formation de français en Chine*, p. 47-54.
- Puren, C. 2009. « La nouvelle Perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue ». In : *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, p. 119-137.
- Qiu, L. 2017. « L'application de l'approche actionnelle dans le cours de compréhension écrite en français » [面向行动教学法”在法语泛读教学中的实践研究]. *Keijiaowenhui*, No 10, p. 181-182.
- Saydi, T. 2015. « L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative ». *Synergies Turquie*, No8, p. 13-28. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Turquie8/saydi.pdf> [consulté le 01 mars 2021].
- Wang, W. 2015. « Le mécanisme, l'élaboration et le modèle statistique de TFS » [TFS 的运行机制、题型与统计模型]. *Le test et l'enseignement des langues étrangères*, No 3, p. 16-22.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

L'écriture narrative et l'argumentation indirecte en classe de français langue étrangère : le cas du conte *La petite fille aux allumettes*

HUANG Huei-yu

Université de la Culture chinoise, Taïwan

yuyu0818@gmail.com

Reçu le 11-03-2021 / Évalué le 12-06-2021 / Accepté le 16-07-2021

Résumé

Afin de développer des compétences scripturales et la pensée logique chez des apprenants taiwanais, un projet d'écriture créative est mis en place dans un cours de composition française en contexte universitaire. Le couple Nœud-Dénouement (Baroni, 2007) servant à problématiser l'intrigue, ainsi que les syllogismes déductifs en trois temps servant à évaluer la rationalité des résolutions proposées, sont utilisés comme outils didactiques tant en réception qu'en production du texte narratif. Ils servent aussi de critères d'évaluation pour étudier les réécritures du conte *La Petite fille aux allumettes* par des étudiants-scripteurs. On étudie les logiques narratives impliquées dans cet exercice de résolution de problème sous forme de construction de l'histoire.

Mots-clés : argumentation indirecte, écriture créative, couple Nœud-Dénouement, pensée logique, réécriture du conte

叙事写作与间接论述的(对外)法语教学：创意改写《卖火柴的小姑娘》

摘要

为培养台湾学员的逻辑思考与书写能力，笔者于法文作文课中进行创意写作的教学。课程内容以巴侯尼《扭结-解纽》(2007)与逻辑三段论为阅读、书写叙事文的教学工具，前者帮助学员建构剧情的问题意识，后者用来检视故事结局的合理性。这些工具亦成为评量学员改写童话《卖火柴小姑娘》的标准，用以研究学员们为练习解决问题而建构故事时所使用的叙事逻辑。

关键词：间接论述、创意书写、扭结-解纽、逻辑思考、童话改写

**Narrative writing and indirect argumentation in French
as a foreign language class: the case of the tale *The little match girl***

Abstract

A creative writing project is implemented in a French composition course to develop, in the university context, scriptural skills and logical thinking in Taiwanese

learners. The Knot-Denouement couple (Baroni, 2007) serving to problematize the plot, as well as the deductive three-step syllogisms serving to assess the rationality of the proposed resolutions, are used as didactic tools both in reception and in the production of the narrative text. They are also used as evaluation criteria for studying the rewritings of *The Little Match Girl* by student-writers. We study the narrative logics involved in this problem-solving exercise in the form of story construction.

Keywords: indirect argumentation, creative writing, knot-denouement couple, logical thinking, story rewriting

Introduction

On assiste aujourd'hui à une émergence des ateliers d'écriture créative, ainsi qu'à une évolution des nouveaux dispositifs didactiques. Des processus ne sont pas sans lien avec le regain d'intérêt pour l'étude du récit dès le milieu des années 1980 où s'amorce l'âge de « l'impérialisme narratif ». Il est manifeste que la capacité à raconter des histoires devient de plus en plus recherchée dans la société actuelle. La tendance s'exprime par l'extension du *storytelling*² dans divers domaines de sciences sociales et humaines, tels que le management, la politique, le marketing, le droit, ou encore les thérapies (Marti, 2013 : 8), malgré quelques utilisations aux motifs peu avouables dans les campagnes politiques, publicitaires ou commerciales³. En considérant les techniques reposant sur la transformation du factuel au fictionnel, suivant un ordre causal et logique à l'intérieur du monde narratif, l'intelligibilité du récit ne saurait se construire sans recourir aux capacités cognitives. Notamment lorsque les activités narratives consistent à illustrer le problème rencontré par le personnage et à aménager sa résolution éventuelle, la pensée créative reposera alors sur un raisonnement logique afin de satisfaire et convaincre le lecteur. C'est dans le même sens que Matthew Lipman (1980, 1995) considère le texte narratif comme un instrument de formation de la raison. L'étude des récits s'appuie, d'après ce logicien en éducation américain, sur la pensée logique qui permet de distinguer la pensée habile de la pensée malhabile en servant de critères d'évaluation des idées, énoncés, raisonnements et jugements (Lipman, 1980 : 14).

Si la dimension cognitive s'implique bel et bien dans la production du récit, y compris dans l'argumentation indirecte, tels que fable, conte, roman ou nouvelle à thèse etc., ce qui nous intéresse le plus concernant l'écriture créative en FLE, c'est sa capacité à enrichir les méthodes existantes basées sur les approches esthétiques, linguistiques, ou socioculturelles de l'enseignement de la littérature. Comment l'écriture créative peut-elle devenir un exercice de résolution de problème ? En l'occurrence quels outils littéraires seront profitables à l'apprenant dans son

entraînement du sens logique, rationnel et de son raisonnement ? Pour y répondre, la présente étude introduit un cadre théorique qui esquisse les bases possibles en rapprochant logique et narrativité. Elle se poursuit par l'analyse de ce croisement manifesté dans des écritures créatives d'apprenants, le genre narratif en particulier. L'objectif est de relever des indices de la pensée logique dans la structuration textuelle et l'enchaînement des actions au sein du récit. Les résultats permettent de montrer les avantages et limites de la séquence didactique effectuée tout en mettant en évidence ses perspectives intéressantes en classe de FLE.

1. La logique narrative et la problématisation du récit dans une perspective argumentative

Dans une approche sémiotique du récit, Guido Ferraro (2020) rapproche les théories de la narration, du discours et de l'argumentation à la suite de sa relecture de travaux greimassiens, notamment celui du découpage séquentiel entre « contenu inversé » et « contenu posé »⁴. Son travail vise à démontrer la nature argumentative du récit qui s'exprime par l'organisation d'un parcours narratif partant d'un « contenu inversé », pour aboutir à un « contenu posé ». C'est-à-dire, une mise en question des valeurs à inverser *in fine*, en passant par des solutions possibles envisagées, jusqu'à obtenir une « réponse dûment réfléchie », un « noyau sémantique et conceptuel fondamental » (Ferraro, 2020 : 2-12). Dans cette optique, le discours narratif s'organise autour d'un mouvement dialectique qui se joue entre début et fin du récit pour en arriver à établir une rationalité des faits de la vie, telle qu'une sémiotisation de l'expérience humaine. Quant à J. M Adam, l'idée de problématiser l'histoire est examinée dans sa relation avec la logique singulière du récit, élaborée à partir de la hiérarchisation des cinq macropropositions du schéma narratif⁵. En effet, l'ordre chronologique et linéaire du schéma séquentiel ne garantit guère la narrativisation du récit. C'est en revanche la valorisation des macropropositions « Complication », où s'introduit une problématique et « Résolution », où se conclut la dernière action comme solution qui permet une « mise en intrigue » (1996 : 81-116).

L'idée de la « mise en intrigue » dans le but de surprendre, effrayer, ou emballer le lecteur est retenue, voire développée, par Raphaël Baroni dans son étude sur l'association du processus narratif à l'effet structurant du discours. Bien que ce dernier se situe dans le prolongement des travaux de Ricoeur⁶, il redéfinit le « nœud » en fonction d'une « complication informationnelle dans l'interaction entre le discours narratif et son lecteur » (Baroni, 2013 : 22). Autrement dit, l'effet structurant du discours varie selon la nature des informations distribuées au lecteur au fil de l'histoire, et dépend de la manière dont l'intrigue se noue et se dénoue. Trois modalités de tension narrative sont possibles : *suspense*, *curiosité* et *surprise* (Baroni, 2007b : 16) :

Type de tension narrative	Suspense	Curiosité
Stratégique de mise en intrigue	Narration chronologique d'un événement dont l'issue est incertaine (par ex. une relation polémique entre protagonistes, un but difficile à atteindre, ou encore des catastrophes menaçantes)	Représentation provisoirement obscure d'un événement (par ex. une découverte d'un cadavre sans connaître le coupable)
Type d'activité cognitive	Pronostic : Interprétation visant à anticiper le développement futur de l'événement	Diagnostic : Interprétation visant à désambigüiser l'événement à partir d'indices

Aux deux tensions narratives présentées dans le tableau s'ajoute celle de la « surprise », qui n'est cependant pas en mesure de configurer une intrigue du fait de sa courte durée. Il s'agit en effet d'une « émotion éphémère » définie par le « moment de son surgissement » et engendrée par un écart entre la révélation de l'histoire et le chemin attendu (2007a, 296). Ainsi, à partir des effets structurants de « curiosité » et « suspense » se formule la séquence narrative suivante (2007b : 12) :

Cadrage (lieu, temps, personnages, etc.)

- Nœud (marquage d'une incertitude orientant le discours)
- Péripiéties (réticence textuelle entretenant une tension interne)
- Dénouement (résolution anaphorique de l'incertitude)

Evaluation/conclusion (donnant du sens ou tirant une leçon des événements).

Le nœud noué au début de l'histoire permet de marquer une incertitude chez le lecteur, en provoquant ses anticipations sous forme de pronostics ou diagnostics dans les attentes de la résolution, cela étant respectivement lié à la production de suspense et de curiosité (Baroni, 2007b : 12-15). La prise en compte de la dimension émotionnelle du récit devient ainsi la particularité de la thèse de Baroni qui vise à conjuguer la logique du récit, illustrée dans sa façon de structurer le récit, et les effets produits sur le lecteur. Dès lors, l'écriture de l'histoire se fait dans la considération des réactions éventuelles du lecteur dès la planification de l'intrigue, pour ainsi favoriser une lecture passionnée et intriguée.

Nous avons pu voir que la logique narrative est, dans les travaux précédents, abordée à partir de la structuration d'une problématique sous forme de « contenu inversé », « complication » ou « nœud » en vue de sa résolution. En revanche, selon Guardia il s'agit du fruit des liaisons causales entre des actions proposées comme solutions possibles. Son objectif est d'illustrer le système de raisonnement impliqué

dans la fiction, du fait que le système conforme à l'esprit du lecteur permet de le satisfaire et garantit son immersion fictionnelle. Cette étude sur la rationalité des actions par rapport à la réception du lecteur s'inspire notamment des travaux d'Aristote. D'après ce dernier, le *logos* désigne l'une des trois techniques de l'orateur, utilisé pour « persuader par le discours lui-même, par les liens logiques que l'on y développe et par le choix d'arguments appropriés à la situation »⁷. La démonstration de la pensée logique repose plus précisément sur un argument du type « hypothético-déductif⁸ », tels que le *sylogisme pratique* et le *sylogisme théorique*, illustrés par Guardia de la manière suivante (2018 : 139) :

	Sylogisme pratique : Régime délibératif de la causalité	Sylogisme théorique : Régime nomologique de la causalité
Prémisse majeure	<i>Je veux Emilie</i>	<i>Les conjurations sont suivies de châtiments</i>
Prémisse mineure	<i>OR, le meilleur moyen d'obtenir Emilie est de tuer Auguste</i>	<i>OR, ceci est une conjuration</i>
Conséquence	<i>DONC, je tue Auguste</i>	<i>DONC, elle est suivie d'un châtiment</i>

Guardia recourt à ces deux régimes rhétoriques pour examiner la rationalité des actions effectuées par des personnages en vue d'une résolution des problèmes rencontrés. Le résultat montre que le caractère « logique » de la fiction ne provient pas de la vérité des prémisses, variables selon les époques, mais d'un « tissu serré de syllogismes théoriques et de syllogismes pratiques mis en actes » (Guardia, 2018 : 477), qui ne changeait pas au cours du temps.

En somme, ces travaux touchant tant aux questions de structure qu'aux questions de causalité fournissent un fondement conceptuel pour l'élaboration du cours, et nous invitent à réfléchir sur des possibilités d'applications en classe. Comment les schématiser ou les simplifier pour une meilleure adaptation en classe ? Les réponses diffèrent selon les objectifs visés, les compétences scripturales des apprenants et les modalités d'évaluation envisagées. Il est en revanche certain que l'enseignement-apprentissage de l'écriture créative exigera des appareillages pédagogiques, susceptibles de guider les apprenants dans la réalisation de la tâche. En effet, nombreux parmi les étudiants n'ont pas le même rapport avec la lecture littéraire, et par conséquent, pas le même niveau de connaissances littéraires pour la réalisation de l'écriture. Il nous serait alors nécessaire de niveler les différences en leur proposant des outils susceptibles de combler les manques de compétences requises dans le travail d'écriture. Entrons donc dans le vif sujet, lié à la question de démarches didactiques mises en classe.

2. Démarches didactiques et corpus recueilli

Durant l'année scolaire 2020-2021, au sein du département de Français de l'Université de Culture chinoise, ont été consacrées huit séances⁹ de deux heures à l'écriture créative dans le cours intitulé « Composition française II », destiné à 28 étudiants de troisième année, dont la plupart ont un niveau de français A2, peu nombreux sont ceux qui atteignent le niveau B1. Cette séquence didactique s'élabore en référence aux descripteurs de compétence du CECRL à l'échelle *Écriture créative* pour le niveau B1 : « peut écrire la description d'un événement, d'un voyage récent, réel ou imaginé » ; « peut raconter une histoire » (2016 : 79). Ces deux finalités sont de surcroît spécifiées par nos objectifs didactiques reposant sur la sensibilisation aux aspects logiques et rationnels du récit.

Dans la classe, l'étude des outils narratologiques, le schéma narratif suivi par le couple Nœud-Dénouement de Baroni, permet aux étudiants de réfléchir sur le fonctionnement de la logique narrative dans la structuration du récit. Quoique les manières de nouer l'intrigue soient multiples en fonction des tensions narratives visées, elles se basent sur un principe commun - la logique de cause et conséquence selon laquelle les événements de l'histoire s'imbriquent pour former un récit cohérent et compréhensible. En plus de la récurrence de l'enchaînement linéaire et chronologique dans les genres de la fable et du conte, l'histoire peut aussi se structurer à partir des liaisons causales dans une distorsion temporelle (par exemple, le récit de retour en arrière). C'est pourquoi le Couple Nœud/Dénouement sert d'outil didactique plus productif que le schéma narratif canonique. Sa portée structurale incite les apprenants à réfléchir sur la création d'un problème (*Nœud*) auquel le protagoniste doit faire face et mettre en place des actions. Les retournements de situations (*Péripéties*) conduisent à la résolution (*Dénouement*). À cela s'ajoutent les syllogismes en trois temps, étudiés en classe à l'instar d'un outil d'évaluation de rationalité dans les enchaînements d'actions. C'est dans ce tissage de l'intrigue que les apprenants travaillent la pensée logique, en structurant l'histoire et en pratiquant des raisonnements déductifs.

En fin de séquence, les étudiants sont invités à réaliser une *réécriture*¹⁰ du conte *La Petite fille aux allumettes* de Hans Christian Andersen (1845). Le conte en version française a été étudié en classe et désigné comme sujet de *réécriture* en raison de sa structure narrative canonique et du problème rencontré par la Petite fille au début de l'histoire. Les apprenants réussissent-ils à transformer le schéma narratif en couple Nœud/Dénouement pour programmer la résolution du problème tout en envisageant des tensions narratives recherchées ? Arrivent-ils à vérifier la rationalité des actions enchaînées à l'aide des syllogismes en trois temps ? C'est à partir de ces questions que se formule la consigne, prononcée en langue chinoise :

« À partir du couple Nœud/Dénouement, vous réécrivez l'histoire du conte *La Petite fille aux allumettes* en proposant une résolution pour le problème rencontré par la Petite fille. Vous pouvez vérifier la logique de ses actions enchaînées avec les syllogismes pratiques et théoriques ». Les étudiants-scripteurs ont un délai d'une semaine pour réaliser le devoir à la maison.

28 copies récupérées, toutes écrites en français, d'une longueur moyenne de 1 à 1,5 pages. En référence aux travaux de Laurence Bardin sur l'analyse de contenu, le traitement des données commence par une préanalyse consistant à repérer des indices (ex : des thèmes récurrents) et à élaborer des indicateurs (ex : les fréquences des thèmes), avant de passer aux étapes de traitement des résultats et d'interprétations (2016 : 125-132). Lors de la préanalyse, il est constaté que la plupart des étudiants (sauf des cas particuliers présentés plus tard) nouent le nœud en gardant la version originale : la vente difficile d'allumettes par la petite fille dans des rues enneigées où les passants se précipitent pour rentrer sans lui prêter aucune attention. Ainsi, dans un froid glacial qui menace son existence, la Petite fille devrait trouver le moyen de s'en sortir, ce qui constitue le dénouement de l'histoire à planifier. Les étudiants-scripteurs se différencient alors par les résolutions apportées.

Dans l'ensemble, une haute fréquence est accordée à deux thèmes : l'effet de suspense et l'effet de curiosité, deux visées pragmatiques qui conditionnent la structuration de l'histoire. Du fait de la haute fréquence (21 récits) accordée au thème de l'effet de suspense par rapport à celui de la curiosité (7 récits), les premiers sont regroupés d'une façon plus détaillée sur trois types de résolutions. Chaque récit est ainsi marqué d'une initiale numérotée selon le type de résolution auquel il se relie. 10 récits visant le suspense du type « sauvée par un inconnu » (S11-10), 7 récits de suspense du type « se faire sauver pour ses mérites » (SS1-7), 4 récits de suspense du type « mort de la petite fille » (SM1-4), et finalement 7 récits visant la curiosité en dévoilant le motif de la vente des allumettes en fin d'histoire (C1-C7).

En tenant compte de l'objectif de la présente étude, les constats des acquis et limites des compétences scripturales seront présentés selon trois axes : la visée argumentative, le raisonnement logique, et les effets narratifs. Partant de l'idée de l'écriture littéraire comme un « espace de liberté, de créativité » (Woerly, 2015) offrant des possibilités de « variations de l'écriture » comme « laboratoire langagier » (Peytard, 1991), l'analyse des résultats vise moins aux défauts morpho-syntaxiques qu'aux questions textuelles et discursives. L'évaluation du travail des étudiants se concentre effectivement sur une intervention globale au lieu de corrections locales (proposées uniquement dans leur copie), de même que la notation a

été portée davantage sur leur degré d'assimilation des notions travaillées en classe que sur la pénalisation des « erreurs » linguistiques.

3. Traitement des résultats et interprétations

3.1. L'analyse des enjeux thématiques mis en valeur dans l'argumentation indirecte à l'aide du couple Nœud-Dénouement

Les récits de SS1-7 (Suspense - se faire sauver pour ses mérites, 5 récits en exemple)			
	Nœud : Le problème peut-il se résoudre ?	Péripéties : Suite d'actions de la Petite fille face au problème	Dénouement : La résolution du problème
SS1	Une fille sans domicile fixe sur le point de mourir de froid et de faim.	Elle cherche sans cesse du travail (diligence).	Touché par la volonté de la fille, un marchand d'allumettes l'emploie.
SS2 SS3 SS4	La vente d'allumettes ne marche pas.	SS2 : aider une pauvre vieille (gentillesse) SS3 : donner des allumettes à l'homme qui en a besoin (générosité) SS4 : donner du pain et de la chaleur à un chat (bonté)	SS2 : la vieille est finalement une déesse qui la sauve et lui donne de l'espoir pour survivre SS3 : l'homme et sa femme adoptent la fille SS4 : le chat magique réalise le souhait de la fille
SS5	Impossible de payer les soins médicaux de la mère par la vente d'allumettes	Elle invente une pommade dans le but de guérir sa mère (intelligence et pitié filiale)	En reconnaissant l'efficacité de la pommade, un fonctionnaire finance le projet de la fille.

Il est constaté que des enjeux thématiques font l'objet de l'écriture dans les récits cités et que leurs résolutions visent à faire valoir les qualités de l'héroïne pour défendre une thèse. Ce concept correspond aux principes de l'argumentation indirecte qui tend à illustrer une leçon explicite ou implicite par le biais de la fiction, ici le conte. Outre ces récits narrés dans une chronologie linéaire, les récits C1-7 visant la curiosité véhiculent leurs idées en démarrant l'histoire par une situation obscure ou mystérieuse :

Curiosité C1-C7 (3 récits en exemple)			
	Nœud : Représentation incomplète pour intriguer le lecteur	Péripéties : <i>Retour en arrière</i> pour révéler ce qui s'est passé.	Dénouement : Résolution de l'énigme

Curiosité C1-C7 (3 récits en exemple)			
C3	La mort énigmatique de la Petite fille que déploraient des passants.	La mise en scène des indifférences, des moqueries, voire des violences des passants impitoyables envers la fille lorsqu'elle était encore vivante.	Maltraitée et volée par un groupe d'ivrognes, la fille est morte seule dans la rue où les foyers fêtent Noël.
C4	La scène inexplicable où une pauvre petite fille est entourée de cadeaux d'inconnus.	Malgré l'abandon par la mère et la mort de son père, la fille n'est pas découragée et écrit des bénédictions sur des allumettes à vendre.	L'acheteur béni rassemble des gens pour aider la fille avec leur cadeau en échange des allumettes.
C7	Le motif mystérieux de la Petite fille vendant des allumettes à une époque où personne n'en utilise plus.	La description du mal-être des gens, représenté par un chauffeur de taxi, à la suite de nouvelles technologies. La fille veut les rendre heureux en leur vendant des allumettes magiques.	L'allumette magique ramène le chauffeur dans une époque où n'existent pas encore les technologies ennuyantes.

Les exemples ci-dessus soulignent les structures et stratégies utilisées par les étudiants-scripteurs dans leur démonstration des enjeux thématiques. Les idées à transmettre ne sont point exposées par des énoncés explicites de la thèse sous forme de phrases affirmatives, mais passent par le détour d'une fiction à l'aide des figures de styles, telles que l'ironie employée dans le récit C3, soulignant le contraste entre le début et la fin de l'histoire pour dénoncer l'hypocrisie de l'être humain. Cette vision désenchantée du monde se retrouve également dans les récits SM1-4 (Suspense - Mort) qui se distinguent des fins heureuses de contes de fée. Effectivement, elles se terminent dans la mort des héroïnes pour illustrer : la cruauté de la vie dans la rue (SM1), la justice immanente (SM3), la lourde conséquence de s'abandonner (SM2) ou encore de conclure un accord avec le diable (SM4). Le récit C7 est un autre exemple, marqué de caractères implicites et poétiques à la fin de l'histoire : une fois que le chauffeur de taxi a fumé sa pipe avec l'allumette magique, « le volant dans sa main est devenu une rêne, et un fouet en cuir supplémentaire a été ajouté. À ce moment, le moteur sonnait comme un cri de cheval » (C7). Ainsi, ce voyage à travers le temps en tant que clôture de l'histoire réserve une belle surprise au lecteur tout en l'invitant à réfléchir sur le sens communiqué. D'un point de vue cognitif, partant de la formulation de Voltaire : « Les livres les plus utiles sont ceux dont les lecteurs font eux-mêmes la moitié¹¹ », il semble encore plus fructueux pour le scripteur de fiction, qui s'engage à inciter les lecteurs à « faire eux-mêmes la moitié du chemin » en développant leur esprit critique.

3.2. L'analyse de la rationalité des actions enchaînées chez les étudiants-scripteurs à l'aide des syllogismes en trois temps

Comme le dit Jacques Hochmann, « le principe de causalité, est à la base de la pensée rationnelle » (2011 : 155), s'interroger sur la rationalité des étudiants revient alors à déterminer leur façon de créer un rapport de cause à effet en fiction. Prenons les récits SI1-10 (Suspense - sauvée par un inconnu) comme exemples. Leur dénouement ne consiste pas à faire valoir les qualités de l'héroïne, mais à rationaliser les secours que lui portent les inconnus. Deux modalités sont mises en œuvre :

Résolution 1 : échanges des besoins mutuels
<ul style="list-style-type: none"> - SI1 : la Petite fille crevant de froid et de faim est transportée à l'hôpital, puis à l'orphelinat où elle est adoptée par un couple aisé sans enfant. - SI3 : la mère célibataire de la Petite fille est morte lors de l'accouchement de son beau-frère. Le père du nouveau-né vient alors chercher la Petite fille pour lui demander de prendre soin de son beau-frère à la maison. - SI4 : une patronne boulangère a besoin d'allumettes pour allumer des bougies lors d'une coupure de courant, et fait appel à la petite fille aussi pour servir les clients de la boulangerie.
Résolution 2 : <i>Deus ex machina</i> (Dieu sorti de la machine)
<ul style="list-style-type: none"> - SI5 : un bel homme sauve la Petite fille car il était aussi orphelin et ne veut pas voir les gens vivre dans la rue. - SI6 : chaque fois que la Petite fille a besoin d'aide, un gentil garçon apparaît à cet effet. - SI7 : un elfe porte secours à la petite fille car il aide les gens bienveillants lorsqu'ils sont en difficulté. - SI8 +SI9 : des fées exaucent les souhaits de la fille en réglant ses problèmes rencontrés. - SI10 : la fille est tombée sur un chien dont le propriétaire est son père, ce dernier la ramène à la maison.

Si les résolutions du type 1 se basent sur les échanges des besoins mutuels de manières encore plausibles, celles du type 2 relèvent en revanche d'une coïncidence, voire d'un heureux hasard. Prenons la comparaison des récits SI1 et SI5 comme exemple. La fille du premier est adoptée par un couple désirant un enfant et venant à cette fin dans l'orphelinat, tandis que le sauvetage de la fille du second par « le bel homme » provient d'une rencontre fortuite dans la rue. Quant au motif de son sauvetage, vérifions-le à l'aide du *syllogisme pratique* : *le bel homme ne veut pas que l'on vive mal dans la rue, or la fille est dans ce cas, donc il l'a sauvée*. Cela paraît acceptable au premier abord, mais en l'examinant de plus près, on se demande : pourquoi elle ? Est-ce que ce « bel homme » travaillait pour le SAMU¹² et cherchait tous les jours de pauvres gens dans la rue pour les sauver ? Sinon, son comportement ne serait pas plausible ni logique faute de justification

du choix. Comme l'exprime Guardia, dans le cadre du *syllogisme pratique*, l'action devrait être bien le « meilleur moyen de parvenir à un but déterminé » (2018 : 109). Si le but du « bel homme » est de ne pas voir les gens vivre mal dans la rue, l'intrigue devrait démontrer l'efficacité du sauvetage de la fille par rapport à son but fixé, sans quoi l'histoire qui se veut réaliste risque d'être prise pour un conte de fée invraisemblable. Il en va de même pour les aides apportées à l'héroïne par le « gentil garçon » (SI6) dont les motifs restent manquants, ainsi que pour les miraculeuses retrouvailles père-fille du récit SI10 par l'intermédiaire du chien dont la présence relève d'une coïncidence providentielle.

En effet, lorsque c'est le hasard qui est à l'origine de la résolution mais pas l'enchaînement causal des événements, nous entrons dans ce qu'on appelle « *Deus ex machina*¹³ (Dieu sorti de la machine) ». Il s'agit d'une résolution simpliste qui se caractérise par les sauvetages abrupts du protagoniste par un tiers inconnu, comme ce qui se passe dans les récits SI5-10. Le récit SI7, à l'instar de SI8 et SI9, met en scène un elfe venant réaliser les souhaits de la Petite fille en expliquant que « l'elfe apparaît devant des gens bienveillants, surtout lorsqu'ils rencontrent des difficultés ». À l'aide du *syllogisme théorique*, son intervention peut se formuler ainsi : *L'elfe aide des gens bienveillants qui rencontrent des difficultés, or la Petite fille est dans ce cas, donc l'elfe l'aide*. En tenant compte des lois génériques¹⁴ du conte de fée sur lesquelles s'appuie le *syllogisme théorique*, le secours de l'elfe paraît plus plausible que celui du « bel homme » dans le récit SI5, étant donné que les elfes/fées jouent conventionnellement le rôle d'adjuvant dans l'univers merveilleux. Toutefois, deux conditions préalables devraient être remplies l'une ou l'autre dans ce genre du récit : soit, la narration démontre la qualité de l'héroïne de manière à construire le sens de l'histoire, comme ceux qui sont envisagés dans les récits SS1-7 présentés plus haut ; soit l'elfe n'offre que des moyens ou des outils à l'héroïne pour qu'elle puisse s'en sortir par ses propres moyens. En aucun cas l'elfe ne peut tirer directement l'héroïne du danger en réglant son problème à sa place, et c'est ce qui est regrettamment arrivé dans le récit SI7, SI8 et SI9. Le dysfonctionnement de l'intrigue se fait sentir lorsque l'obstacle est levé par une force de l'extérieur, celle du narrateur démiurge. En effet, il ne suffit pas d'être l'héroïne pour être sauvée, encore faut-il exposer au fil de l'histoire les causes et conséquences pour que la situation dramatique soit dénouée d'une façon convaincante.

3.2. L'analyse du rapport entre la cohérence logique et les effets produits

Comme le souligne Dominique Bucheton : « Il y a visée pragmatique au sens où l'écriture engage le désir, le souci de convaincre l'autre, de le séduire, de l'aider à comprendre et nécessite de ce fait des stratégies d'écriture plus élaborées »

(2002 : 136). Les stratégies en question comprennent, dans cette présente étude, non seulement des manières d'illustrer la thèse, de structurer l'intrigue, mais aussi celles d'enchaîner les actions avec les liaisons causales. Leur combinaison donne lieu à la cohérence logique du récit et produit ainsi des effets narratifs sur le lecteur. De ce fait, tant que l'écriture narrative a pour finalité de communiquer avec le lecteur, il importe de mesurer le degré d'aboutissement des effets en évaluant les stratégies narratives mises en place.

Commençons par le récit SS7 (rappel SS = Suspense - se faire sauver pour ses mérites) qui vise non seulement le suspense au cours de l'histoire mais aussi la surprise à la fin, reposant sur la réorientation du cours d'histoire contre toute attente. L'intrigue se noue à partir de la tentative de suicide de la Petite fille, désespérée par la difficulté à vendre ses allumettes. Or, lorsque l'incertitude de son sort tient en haleine le lecteur, un retournement de la situation est mis en place : au moment où « elle était sur le point de sauter dans la rivière, elle a vu un corps flotter sur l'eau » (SS7). Sous la tension, la fille oublie son propre problème et se voue à sauver la vie d'un autre. De ce fait, l'intrigue se dénoue avec la gratitude de l'homme secouru, qui embauche la fille pour la remercier. À cela s'ajoute le récit SS3 dont l'effet de la surprise est programmé en faisant allusion à la version originale d'Andersen. En introduisant le passage des allumettes utilisées pour produire de belles illusions, le récit SS3 fait croire au lecteur l'issue mortelle qu'on connaît à la version d'origine. La petite fille est supposée faire apparaître sa grand-mère et être emportée au ciel lors du troisième usage des allumettes. Or, l'histoire se distingue par le revirement situationnel dans lequel la grand-mère, apparue dans le rêve de la fille, est revue pour l'encourager à survivre. La fille qui lui promet de « ne pas renoncer à l'espoir » (SS3) reprend alors conscience, d'où un dénouement qui repose sur sa survie et engendre alors l'effet de surprise.

Ces deux exemples témoignent de l'habileté, chez les scripteurs-étudiants, à programmer des effets grâce à la maîtrise de la logique narrative, c'est-à-dire savoir nouer, dénouer et réorienter le cours de l'histoire. Il existe en revanche des récits dont les techniques ne produisent pas les effets escomptés. Les raisons sont variées - rupture de la continuité du point de vue du narrateur « je » qui se change de temps à autre en « la petite fille » ainsi que le mélange des focalisateurs « il » et « elle » (SI3) ; problème de gestion de la temporalité narrative entre *sommaire* et *scène*¹⁵ dans le récit SI4 où l'importante *scène* de la coupure de courant, pour justifier le besoin d'allumettes chez la boulangère, n'est que présentée sous forme de *sommaire* ; la perte de cinq allumettes pour l'héroïne (SI2) n'est pas assez considérable pour nouer le nœud sous tension, de manière à emballer le lecteur, etc. Ce sont surtout des défaillances techniques qui ne constituent pas l'axe principal

du présent travail. Concentrons-nous plutôt sur l'échec causé par le défaut de la logique interne avec laquelle le lecteur attend une résolution satisfaisante.

À titre d'exemple, le nœud du récit C1 repose sur une situation obscure où la raison de la vente d'allumettes par la fille est occultée afin de créer l'effet de curiosité. Par la suite, les événements enchaînés en péripéties révèlent l'identité de la fille qui est en fait un fantôme et dont la mort a été causée par un pasteur qui l'avait prise pour une sorcière. Le dévoilement de l'identité débouche sur le suicide du pasteur qui s'est rendu compte de son péché commis autrefois. Mis à part la question de plausibilité du suicide d'un religieux pour expier le péché, la confusion causée par le récit résulte notamment de l'incohérence du nœud avec le dénouement. Le dernier (le pasteur coupable se suicide afin de racheter son crime) devrait constituer la réponse du premier (pourquoi la fille vend les allumettes dans la rue). Or le dévoilement de l'identité de la fille ne suffit pas à justifier le motif, ni le rapport entre nœud et dénouement. Pour rendre compte du problème engendré par la discontinuité narrative, comparons-le avec le récit C7 présenté plus haut, étant donné que son intrigue se noue aussi à partir du motif inconnu de la petite fille. Nous trouverons que la réussite de l'effet de curiosité chez C7 vient d'un lien de causalité bien justifié. Son dévoilement est étroitement lié à la construction du sens de l'histoire : *je veux rendre les gens heureux, or le malheur des gens vient de leur mal-être dans l'époque contemporaine, donc, je leur vends les allumettes magiques dont l'usage les transporte dans une époque convenable*. Cependant chez le récit C1, la formulation de ce syllogisme est impossible, faute de motif de l'action, ni de lien entre cause et conséquence.

Ainsi, nous voyons combien la maîtrise ou le défaut de la cohérence logique influe sur l'efficacité des effets narratifs. Pour garantir la continuité de lecture qui est la base de l'immersion fictionnelle, il importe pour le scripteur de réfléchir sur le rapport cohérent entre le nœud, c'est-à-dire l'obstacle créé, et le dénouement - la résolution. L'effet réussi dépend d'une multitude de procédés combinés, mais le principe réside dans le respect de la logique interne, qui recouvre à la fois les questions de schéma global et celles des liaisons causales.

Conclusion

Dans l'ensemble des travaux des étudiants, l'intention de construire une intrigue à partir du couple Nœud-Dénouement est bien évidente, notamment dans la problématisation du sujet traité et dans la programmation des effets recherchés. Certains sont plus habiles dans la manipulation de différentes phases de la séquence narrative afin de prôner les vertus ou de dénoncer les vices de l'être humain ; d'autres font

preuve d'adresse pour rationaliser les actions enchaînées avec les liaisons causales. Il existe en revanche des tentatives d'écriture non abouties, d'une part en lien avec une résolution simpliste de nature aléatoire ou coincidente, et d'autre part, expliquées par un problème de discontinuité dans la logique narrative.

Pour les défaillances liées à la carence de causalité entre actions, elles pourraient être liées aux difficultés qu'éprouvent les étudiants à sélectionner, déterminer et offrir les informations nécessaires aussi bien pour justifier les comportements des personnages que pour renforcer le rapport de cause et conséquence. Sinon, elles seraient issues d'une négligence, une absence de prise en compte de la réception du lecteur, à savoir que ce qui leur paraît « aller de soi » (par ex. une pauvre fille dans la rue est certes une fille bienveillante) pourrait être incompréhensible aux yeux des autres. Ou encore des pensées non linéaires, résultant d'une tradition éducative centrée sur la mémorisation des réponses, au détriment des raisonnements logiques tels que leur déduction/induction par l'élève lui-même. De ce fait, il est préférable, dans le cadre de l'enseignement, de guider l'écriture des étudiants étape par étape en commençant par la définition du sujet traité. À l'exemple du mérite de la bienveillance, il est possible d'accompagner les apprenants à travailler sur la notion concernée en les questionnant sur différentes actions qui font preuve de la qualité visée. Ensuite, afin de mettre en scène les actions déterminées, l'enseignant incite les étudiants à réfléchir sur les circonstances dans lesquelles la bienveillance serait mieux démontrée et mise en valeur. Il s'agit d'un travail d'intégration du sujet traité dans la configuration du récit pour que les comportements des personnages puissent se justifier dans leur entreprise et de cette manière renforcer la liaison causale de l'intrigue.

Pour les défaillances liées aux solutions de facilité, il se peut qu'elles relèvent de la vision simpliste des étudiants qui ont tendance à simplifier la réalité et à effacer les motifs des comportements humains, ce qui est toutefois compréhensible à leur âge. En revanche, elles deviennent plus inquiétantes si elles sont issues d'une répugnance à l'effort intellectuel lors d'un travail d'écriture, étant donné que l'exercice demande un processus cognitif de haut niveau dans la problématisation du sujet traité, l'exposition des éléments nécessaires ainsi que la recherche de la résolution. De ce fait, l'enseignant pourrait guider les apprenants dans leur réflexion sur l'origine de l'action, c'est-à-dire le motif déclencheur du comportement. Il serait judicieux de leur faire comprendre que l'action du personnage fictionnel, telle que celle d'un être humain, est poussée par un désir comme par exemple l'amour, l'amitié, ou l'honneur, etc. Il leur serait recommandé de structurer le récit à partir d'un motif perceptible car celui-ci, en devenant la logique du comportement, peut servir de critères d'évaluation au lecteur pour déterminer

l'efficacité de l'action par rapport au but concerné. Enfin, il serait important de souligner que la création du monde fictionnel consiste en l'assemblage d'éléments axés et reliés pour que le lecteur puisse déduire son fonctionnement logique à partir de la lisibilité de l'univers créé.

En conclusion, l'entraînement de la pensée logique ne devrait pas être réservé à l'éducation des matières dites scientifiques, mais s'intègre davantage dans l'enseignement des lettres et des langues. En plus, il ne devrait pas être l'apanage des genres de l'argumentation directe tels qu'essai, dissertation, commentaire composé etc., mais se pratique également avec les genres de l'argumentation indirecte. Plusieurs méthodes sont possibles pour l'aborder en classe, comme ce présent travail œuvre à suggérer. Les outils et démarches didactiques proposés se veulent les aides des étudiants dans leur aventure d'écriture. C'est d'ailleurs ce dont témoignent leurs histoires qui ont abouti à une forme de récit complet sans être disloqué dans l'ensemble. Il est évident que le rythme de familiarisation avec les outils varie selon les différents rapports que les étudiants entretiennent avec la lecture-écriture littéraire. Une patience continue est donc nécessaire lors de la pratique de l'enseignement, comme moteur du rapprochement avec la littérature, d'autant plus que l'écriture narrative requiert un apprentissage comme un entraînement sur le long terme.

Bibliographie

- Adam, J-M. 1996. Structure textuelle et énonciation narrative. In : *Le récit*. Paris : Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », p. 81-116.
- Bardin, L. 2016. *L'analyse de contenu*. Paris : PUF, 2016.
- Baroni, R. 2007a. *La tension narrative*. Paris : Seuil, 2007.
- Baroni, R. 2007b. « Les nouveaux outils didactiques de la narratologie post-classique ». *Enjeux*, n°70, p. 9-35.
- Baroni, R. 2013. « Didactiser la tension narrative : apprendre à lire ou apprendre comment le récit nous fait lire ? ». *Recherches et Travaux*, n°83, p. 11-24.
- Dominique, B. 2002. « Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement ». *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 26-27, p. 123-148.
- Ferraro, G. 2020. « Du début à la fin. Aventures du sens et de l'écriture dans les textes narratifs ». *Actes Sémiotiques*, n° 123, [En ligne] : <https://www.unilim.fr/actes-semiotiques/6408> [consulté le 8 février 2021].
- Genette, F. 1972. *Figures III*. Paris : Seuil, 1972.
- Gignoux, A-C. 2006. « De l'intertextualité à la réécriture ». *Cahiers de Narratologie*, N° 13. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/narratologie/329> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/narratologie.329> [consulté le 20 janvier 2021].
- Greimas A. G. 1966. « Éléments pour une théorie de l'interprétation du récit mythique ». *Communications*, N°8, p. 28-59.
- Guardia, J. 2018. *Logique du genre dramatique*. Genève : Droz, 2018.
- Hochmann, J. 2011. « La causalité narrative ». *Cliniques méditerranéennes*, n°83, p. 155-170.

- Houdé, O. 2013. *La psychologie de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Huang, Huei-yu 2018. *Poétique du personnage et didactique de la littérature en classe de FLE : Images de la féminité à l'époque des « Années folles » (1919-1929)*. Thèse de Doctorat, Université Sorbonne-Paris-Cité.
- Lavandier, Y. 2004. *La dramaturgie : les mécanismes du récit*. Cergy : Le Clown et L'Enfant.
- Lipman, M. 1995. *À l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Lipman, M. 1980. *Philosophy in the classroom*. Philadelphie: Temple University Press.
- Marti, M. 2013. Storytelling, une histoire en question. In: *Le storytelling*, Paris: Harmattan, p. 8-16.
- Phelan, J. 2005. « Who's Here? Thoughts on Narrative Identity and Narrative Imperialism ». *Narrative*, vol. 13, 3. p. 205-210.
- Ricoeur, P. 1986. *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris : Seuil, Coll. « Esprit ».
- Salmon, C. 2007. *Storytelling, la machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits*. Paris : La Découverte.
- Woerly, D. 2015. Discours et pratiques d'enseignement du FLE : état des lieux et perspectives. In : *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier.

Notes

1. Le terme est utilisé par le narratologue américain James Phelan (2005) pour souligner l'expansion territoriale de l'étude de la narratologie mais aussi pour indiquer l'inquiétude de perdre de vue ce qui est propre à cette étude. (James Phelan, « Who's Here? Thoughts on Narrative Identity and Narrative Imperialism », dans *Narrative*, vol. 13, 3, 2005.)
2. Le « storytelling », terme anglo-saxon équivalent de la « mise en récit » en français, renvoie en effet à une « méthode de communication qui consiste à substituer à la simple présentation d'information ou à des analyses d'idées des récits à caractère exemplaire ». (Ministère de la Culture, Commission d'enrichissement de la langue française (France), FranceTerme, 2008, <http://www.data.gouv.fr/Licence-Ouverte-Open-Licence>)
3. Voir Christian Salmon, *Storytelling, la machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits*, Paris, La Découverte, 2007.
4. Termes empruntés à Algirdas Julien Greimas d'après qui les *récits dramatisés*, tels que mythes, contes, pièces de théâtre, etc., possèdent une dimension temporelle sur laquelle les fonctions-prédicats d'énoncés, simulant un ensemble de comportements ayant un but, se trouvent situés en un *avant* vs un *après*. Cette relation discursive correspond au renversement de la situation qui n'est en effet qu'une inversion des signes du contenu : un *avant* est approximativement égal à un « contenu inversé », tandis qu'un *après* à un « contenu posé ». C'est à partir de ce découpage séquentiel du récit mythique que se fait une articulation prévisible des contenus. (« Éléments pour une théorie de l'interprétation du récit mythique », *Communications*, N°8, 1966, p. 29-30.)
5. Le schéma se constitue de cinq macropropositions : *Orientation, Complication, Action, Résolution et situation finale*, série quinaire envisagée aussi bien par T. Todorov et P. Larivaille que par les grammairres du texte. (Jean-Michel, Adam, « Structure textuelle et énonciation narrative », dans : Jean-Michel Adam éd., *Le récit*. Paris, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 1996, p. 81-116.)
6. D'après Paul Ricoeur, « la mise en intrigue » démarre dès l'introduction d'une action susceptible de provoquer « un changement de fortune, un nœud à dénouer, une péripétie surprenante, une suite d'incidents pitoyables ou effrayants », et en fin de compte, conclue par le dénouement du nœud posé antérieurement. (*Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Paris, Seuil, Coll. « Esprit », 1986, p.14-15).
7. Dainville Julie, « Logos » *Publictionnaire. Dictionnaire encyclopédique et critique des publics*. Mis en ligne le 29 avril 2016. Dernière modification le 22 février 2018.

8. Guardia formalise les procédures hypothético-déductives comme « Posons par hypothèse A et B, alors C » (2018 : 477), de même qu'Olivier Houdé en rend compte comme « énoncé verbal de la forme Si-alors : la partie « Si...»(l'antécédent) correspond à l'hypothèse et la partie « alors...» (le conséquent) à la déduction » (« Raisonnement logique », dans *La psychologie de l'enfant*, 2013, p. 85-106.)

9. Les huit séances déroulées sont suivantes : présentation du genre narratif ; le schéma narratif canonique ; le Couple Nœud/Dénouement de Baroni ; rapport entre structure narrative et tensions narratives ; la description du paysage ; la description du portrait ; l'organisation des dialogues/discours directs et indirects ; présentation du conte *Petite filles aux allumettes* et les syllogismes pratique et théorique. Il est à préciser que ce cours semestriel se compose de cette séquence didactique consacrée à l'écriture créative et des autres séquences s'appuyant sur le texte argumentatif et sur la correspondance.

10. D'après Anne-Claire Gignoux, la notion de la *réécriture* se différencie de celle de la *réécriture*. La première relève du champ de la critique génétique, désignant des écrits des avant-textes non publiés : « La réécriture est la somme de préparations, de corrections et de ratures, de variantes successives d'un même texte que l'auteur écrit », alors que la deuxième montre la volonté d'un auteur de récrire des textes publiés de soi-même ou d'un autre auteur, et se caractérise par des variantes intervenant dans la création de nouveaux textes. La *réécriture* « n'est pas clonique, répétition totalement exacte ». (Anne-Claire Gignoux, « De l'intertextualité à la réécriture », *Cahiers de Narratologie* [En ligne], 13 | 2006, mis en ligne le 25 septembre 2016, consulté le 20 janvier 2021).

11. « Les livres les plus utiles sont ceux dont les lecteurs font eux-mêmes la moitié ; ils étendent les pensées dont on leur présente le germe ; ils corrigent ce qui leur semble défectueux, et fortifient par leurs réflexions ce qui leur paraît faible. » (Voltaire, Préface au *Dictionnaire Philosophique*, édition de Raymond Naves et Olivier Ferret, Classiques Garnier/Poche, 2008, p.4).

12. Service d'aide médicale d'urgence.

13. Terme utilisé dans le théâtre antique, renvoie à l'apparition de la divinité sur scène – par un artifice de machinerie – au dernier acte, qui permettait le dénouement du drame. (*Le Théâtre tragique*, Paris, éd. du C.N.R.S., 1962, p. 56). Yves Lavandier définit le *Deus ex machina* comme un « événement inattendu et improbable qui vient régler les problèmes du protagoniste à la dernière minute » (*La dramaturgie : les mécanismes du récit*, Cergy, Le Clown et L'Enfant, 1994, 1997, 2004).

14. Les lois génériques désignent, d'après Guardia, les lois qui sont perçues uniquement comme valides dans le genre et non pas dans le réel, en faisant partie du pacte générique lui-même. (Jean de Guardia, *Logique du genre dramatique*, op., cit., 2018, p.78).

15. Dans *Figures III* de Gérard Genette, l'auteur explique que la narration sous forme de scène représente le temps du récit équivalent au temps de l'histoire, alors que celle d'un *sommaire* résume une partie de l'histoire événementielle en accélérant le récit. La combinaison des deux formes de narration est possible en fonction des effets visés de l'auteur. Le choix des variations de la vitesse narrative fait voir l'importance relative accordée par l'auteur aux différents événements de l'histoire. (1972 :129).



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

L'apprentissage de l'orthographe lexicale par les apprenants chinois de français langue étrangère : analyse et réflexions didactiques à partir d'un corpus écrit

LI Yilun

Université de commerce international et d'économie, Pékin, Chine
yilun.li@uibe.edu.cn

Reçu le 20-02/2021 / Évalué le 12-05-2021 / Accepté le 17-06-2021

Résumé

Le français constitue un système orthographique opaque et l'apprentissage de ce système graphique représente toujours une difficulté majeure pour ses apprenants. L'objectif de notre contribution est de décrire les performances orthographiques lexicales des apprenants chinois de FLE. Pour ce faire, nous examinerons les données issues d'un corpus d'écrits composés par trois groupes d'étudiants chinois de niveaux linguistiques différents. En proposant une analyse des erreurs, nous nous intéresserons particulièrement au profil développemental et aux tendances langagières spécifiques des apprenants chinois. En tant que solution didactique, nous proposerons des activités de confrontation entre l'oral et l'écrit dans l'enseignement de l'orthographe au contexte chinois.

Mots-clés : corpus écrit, orthographe lexicale, erreur

中国法语学习者的词汇拼写习得：以写作语料库为基础的分析 and 教学思考

摘要

法语拼写系统十分复杂，为其学习者构成了巨大困难。本文着重讨论中国法语二语习得者在词汇拼写习得上的表现。通过对一个由三组语言水平不同的法语专业大学生的写文本组成的语料库中的词汇错误进行分析，我们将深入探讨学生拼写习得发展情况和其习得趋势。为加强学生词汇拼写能力，我们也将提供结合中国语境的教學思考和整合口语和写作两方面能力的课堂练习。

关键词：文本语料库，词汇拼写，错误

Lexical orthographic acquisition by Chinese FFL learners: analysis and didactic reflections from a written corpus

Abstract

French is an opaque orthographic system and always represents a major difficulty for its learners. The aim of our contribution is to describe the lexical orthographic performance of Chinese FFL learners. To do this, we will examine data from a

written corpus composed by three groups of Chinese students of different language levels. We will propose an error analysis, by focusing specifically on students' developmental profile and will their specific linguistic trends. Exercises based on oral and writing confrontations will be also offered as didactic solutions for the L2 orthography learning.

Keywords: written corpus, lexical orthography, error

Introduction

Le français utilise une écriture alphabétique, c'est-à-dire un système dans lequel les caractères notent les sons de la langue. Cependant comme tous les systèmes d'écriture, l'écriture du français est multidimensionnelle : elle renseigne à la fois sur les sons (principe phonographique) et sur le sens (principe sémiographique). Mais la particularité du français, par rapport à d'autres langues utilisant une écriture alphabétique, tient au fait que ces deux principes fonctionnent chacun de façon extrêmement complexe.

Le principe phonographique qui assure la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes est opaque et se caractérise par une polyvalence graphique importante¹. Attendu qu'une bonne maîtrise des correspondances phonèmes-graphèmes ne permet l'écriture correcte que de la moitié des mots français (Véronis, 1988), la sélection du phonogramme correct pour une forme donnée exige le recours à des traitements non phonographiques. Le principe sémiographique qui relie les unités graphiques aux unités de la langue porteuses de sens linguistique est lui aussi complexe en français. Comme le signalent Fayol et Jaffré (2008 : 116), sa difficulté tient à l'existence de graphies spécialisées qui servent à noter des règles morphosyntaxiques, l'homophonie lexicale, des relations lexicales entre familles sémantiques, des traces historiques et étymologiques, etc.

Cette complexité concerne aussi bien l'orthographe grammaticale que l'orthographe lexicale, mais ses conséquences sont différentes. En effet, à la différence de l'orthographe grammaticale, qui « repose sur un nombre fini de règles », l'orthographe lexicale est « pour une part importante arbitraire, imprévisible » (Manesse et Cogis, 2007 :137). Ce caractère imprévisible de l'orthographe lexicale et l'importance de la polyvalence graphique du français expliquent que des connaissances en matière d'orthographe lexicale soient indispensables pour lire et écrire le français. Or leur acquisition repose sur un processus complexe de mémorisation à long terme qui pose des problèmes singuliers aux apprenants de FLE, problèmes qu'il convient d'examiner en fonction des spécificités des langues d'origine de ces apprenants.

Notre objectif est d'étudier l'apprentissage de l'orthographe lexicale par les apprenants sinophones de FLE, qui reste même avec l'essor récent de

l'enseignement-apprentissage de FLE en Chine, un domaine peu documenté. À cet effet, nous définirons tout d'abord les notions essentielles sur lesquelles s'appuie notre travail puis nous présenterons les méthodes de recherche et le corpus pour observer la réalisation de l'orthographe lexicale des apprenants chinois. Nous procéderons ensuite à l'étude et l'analyse des erreurs lexicales afin de caractériser les tendances orthographiques spécifiques à ce groupe d'apprenants. Les causes probables des formes erronées seront également discutées et finalement, nous apporterons quelques réflexions didactiques pour remédier à l'apparition de ces erreurs.

1. Acquisition de l'orthographe lexicale

Les théories de l'apprentissage nous indiquent que la réalisation de l'orthographe lexicale s'appuie sur des connaissances appartenant à des registres de savoir différents. La première de ces connaissances spécifie la relation à la forme orale des mots. La base alphabétique du système d'écriture explique le rôle fondamental de la phonologie. Mais comme le système orthographique du français est opaque, dans lequel on constate de nombreuses irrégularités, l'utilisation des autres informations que les relations phonographiques est indispensable pour une production orthographique correcte. Ainsi se marque l'entrée dans la phase orthographique, où l'apprenant commence à découvrir les informations orthographiques spécifiques, qui sont relativement indépendantes de la phonologie.

Pacton et ses collègues (2005) décrivent schématiquement l'apprentissage de l'orthographe lexicale comme étant un « processus d'enrichissement de la connaissance spécifique des mots, aboutissant à la transformation des erreurs orthographiques en réponses correctes ». Les chercheurs constatent une réduction progressive de la distance à la norme : la représentation orthographique, « stockée dans un premier temps sous une forme incomplète, serait enrichie au fil des 'rencontres' avec les mots écrits ». Selon Ellis (1982), la trace de cette formation graduelle pourrait être repérée dans les productions orthographiques des apprenants par la présence de lexicalisations partielles dans les formes erronées.

Dans les écrits des enfants français, les erreurs lexicales qui altèrent gravement la valeur phonique de mots sont de faible fréquence (voir, par exemple, Chervel et Manesse 1989). Elles sont particulièrement observées aux niveaux bas de la scolarité et disparaissent avec l'âge des enfants. Parallèlement à la disparition de ces erreurs graves d'orthographe lexicale, les erreurs lexicales phonologiquement plausibles dominent de plus en plus et semblent persister pendant toute la scolarité (Martinet et al., 1999). Les recherches en FLE indiquent, cependant, l'importance des erreurs

graves d'orthographe lexicale, et ces erreurs qui modifient considérablement la physionomie sonore de mots constituent même des tendances orthographiques aux apprenants de FLE (voir, par exemple, Gonac'h et Mortamet, 2011). Selon certains chercheurs (Amokrane, 2011 ; Kattozian, 2013), ce type d'erreur s'explique par l'interférence entre le système phonologique du français et celui de l'apprenant. Mais cette hypothèse n'explique que certains faits mais pas tous. Et si l'on considère l'effet du degré de dissemblance phonétique entre le français et la langue de l'apprenant, ces recherches n'ont pas mené une analyse affinée sur la performance orthographique lexicale des apprenants de langues maternelles différentes. Dans cette étude, nous souhaitons contribuer à une meilleure compréhension de l'apprentissage de l'orthographe lexicale de FLE, en analysant les écrits des apprenants chinois, jusqu'alors peu connus.

2. Méthodes de recueil et d'analyse de données de l'orthographe lexicale

Pour connaître les performances réelles des apprenants, il faudrait mettre en évidence leurs spécificités de gestion de l'orthographe à l'échelle du texte. Et ce genre de travail ne se passe de la constitution de corpus. Étant donné que la création d'un corpus et l'analyse des écrits relèvent de maints paramètres pratiques et méthodologiques, nous entamons, dans cette partie, une discussion sur les choix méthodologiques.

2.1. Recueil de données

Le corpus utilisé dans cette recherche a été constitué par Li en vue d'établir une cartographie des compétences écrites en production de texte pour les apprenants sinophones (voir Li, 2018). Ce corpus contient près de 100 textes écrits par des étudiants chinois qui apprennent le français dans une université chinoise. Les textes proviennent d'une tâche d'écriture semi-spontanée : d'abord une lecture du texte d'un conte, pendant laquelle les étudiants disposaient du texte et d'une feuille blanche où ils pouvaient prendre des notes (durée : 20 minutes) ; puis suivait immédiatement une restitution par écrit du texte lu (durée : 30 minutes). Les textes écrits sur les papiers ont été transcrits et puis, annotés, pour une analyse à l'aide du logiciel textométrique *Le Trameur*.

Nous avons choisi d'étudier le traitement de l'orthographe lexicale de façon transversale, pour nous prononcer sur le profil développemental des apprenants. Plus précisément, les étudiants ont été répartis en trois groupes correspondant à des niveaux linguistiques allant d'un niveau initial à un niveau avancé. Dans ce

qui suit, nous analyserons la performance orthographique lexicale et les graphies erronées produites par ces trois groupes d'apprenants.

Stade	Niveau	Nombre de sujets
N1	Début de la 2 ^e année d'étude du français	45
N2	Début de la 3 ^e année d'étude du français	24
N3	Début de la 4 ^e année d'étude du français	30

Tableau 1 Répartition des étudiants

2.2. Classement d'erreurs et hypothèses de recherche

Au cours de l'apprentissage orthographique, les performances des apprenants oscillent entre réussite et erreur. Même si l'erreur reflète l'échec ou les difficultés, elle permet de « déterminer les procédures ou stratégies déjà acquises et celles qui demeurent encore instables ou en cours d'acquisition » (Rey et *al.*, 2005). Ainsi la présente étude consiste-t-elle en une analyse d'erreurs sur le plan méthodologique. Et nous proposons une typologie descriptive en suivant la gravité des erreurs lexicales.

Mot à transcrire : <i>s'enfoncent</i>	Phase de début : erreurs orthographiques à dominante phonétique	<i>*s'onvonce (s'enfoncent)</i>
	Transition : erreurs phonographiques	<i>*s'effonssent (s'enfoncent)</i>
	Forme approchante	<i>*s'enfoncent (s'enfoncent)</i>

Tableau 2 Typologie des erreurs lexicales

Les erreurs orthographiques à dominante phonétique regroupent tous les mots dont la représentation phonétique est erronée. La deuxième catégorie rassemble les formes erronées dans lesquelles les sons sont reproduits correctement ou presque, mais dont la forme graphique n'est pas encore maîtrisée. La distinction entre ces deux types d'erreur est essentielle (Katoozian, 2013) : le premier type est attribuable à une mauvaise compréhension des bases phoniques de la part du scripteur (erreurs préorthographiques correspondant au domaine de la langue), tandis que le second résulte d'un non-respect des règles de correspondances phonèmes-graphèmes (erreurs purement lexicales). Les formes approchantes sont

considérées comme des « quasi-réussites » : l'apprenant choisit une transcription plausible pour représenter les sons du mot, mais qui n'est pas la bonne (Manesse, 2007).

Les études en acquisition étayent le rôle crucial de la phonologie pour établir les premières représentations orthographiques, dont nous avons parlé plus haut. Cependant, l'apprenant de FLE apprend simultanément le français oral et écrit. Notre hypothèse est que, sans une maîtrise précoce du français oral, les étudiants chinois ont tendance à produire plus d'erreurs lexicales qui altèrent significativement la valeur phonique de mots (Type d'erreur 1) que d'autres types d'erreur lexicale. Tout en tenant compte des dissemblances entre le système phonologique du français et celui du chinois, ces erreurs présenteront probablement une grande diversité et seront plus fréquentes au niveau initial qu'au niveau avancé.

3. Résultats

Parmi 891 occurrences comportant une erreur orthographique (335 pour N1 ; 201 pour N2 ; 345 pour N3), 236 erreurs lexicales ont été repérées dans ce corpus. Le tableau 3 montre la répartition en pourcentage des différents types d'erreurs lexicales (par rapport au nombre total des erreurs orthographiques) pour les apprenants des trois niveaux. La fréquence élevée des erreurs orthographiques à dominante phonétique dans notre corpus confirme partiellement notre hypothèse et les résultats des autres recherches de FLE que nous avons citées plus haut : les erreurs orthographiques à dominante phonétique sont fréquentes et particulières aux apprenants de FLE.

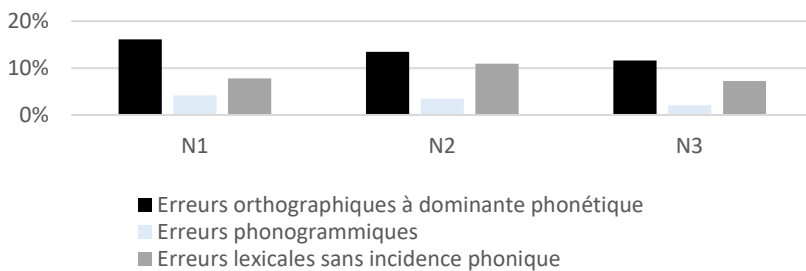


Tableau 3 La répartition des erreurs lexicales

3.1. Erreurs orthographiques à dominante phonétique

Les erreurs orthographiques à dominante phonétique régressent légèrement au cours de la scolarité (Voir le tableau 4 ci-dessous). Leur poids relatif diminue, passant de 16,1% à 11,6% au cours de trois ans d'études. En revanche, le nombre

moyen d'erreurs commises par apprenant persiste : en moyenne un apprenant de N1 a commis 1,35 erreur de ce type, et un apprenant de N3, 1,48.

	N1	N2	N3	Total
Nombre des erreurs orthographiques à dominante phonétique	54	27	40	121
Nombre total des erreurs orthographiques	335	201	345	891
Pourcentage	16,1%	13,4%	11,6%	13,6%
Nombre d'apprenant par groupe	40	24	28	92
Nombre moyen d'erreur par étudiant	1,35	1,125	1,48	1,32

Tableau 4 Erreurs orthographiques à dominante phonétiques par niveau

Les formes erronées de cette catégorie présentent une grande diversité et la véritable cause reste difficile à déterminer. Lors de la production écrite, même si l'apprenant connaît les mots en question, la bonne forme graphique de ces mots ne lui est pas disponible. Ces hésitations nous conduisent à penser que les mécanismes lexicaux ne sont pas encore solides et que les formes orthographiques ne sont pas mémorisées sous un format stable dans le lexique mental. Avec les doutes, le scripteur peut faire appel à d'autres stratégies orthographiques. Mais ces stratégies indirectes ne permettent pas toujours de retrouver la graphie normée.

Parmi les stratégies de secours, l'emploi des correspondances entre phonèmes et graphèmes permet d'obtenir une forme orthographique plausible, à condition que l'apprenant soit capable de retrouver la forme orale correcte du mot. En effet, les étudiants ne sont pas en contact permanent avec « l'image auditive correcte du mot et l'image qu'ils ont des mots français devient pour ainsi dire plus ou moins floue » (Gak 1962 : 71). Ainsi trouvons-nous des erreurs, telles que * *blaque* à la place de *blague* ; * *rancontait* à la place de *racontait* ; * *crignait* à la place de *craignait*, * *monte* à la place de *montre*, etc. La modification significative de la physionomie sonore du mot écrit atteste d'une errance dans la manière de transcrire et d'une inaccessibilité à l'image auditive correcte du mot.

L'analogie orthographique est une autre possibilité. Il s'agit de « se référer à une forme orthographique bien connue pour en produire une autre qui entretient avec la première une relation de ressemblance formelle voire du point de vue de sens » (Fayol, Jaffré, 2008 : 141). L'utilisation de cette stratégie est observée dans des exemples suivants :

- (1) *volontir pour volontaire (N3-019),
 (2) a. *adventures pour aventures (N1-01-013) ;
 b. *réal pour réel (N3-017) ;

L'erreur commise par l'apprenant N3-019 pourrait résulter de l'analogie avec l'adverbe *volontiers*. Et l'exemple (2) montre une analogie avec la forme orthographique de l'anglais.

L'apprenant pourrait également faire appel à des règles. Mais « peu de phénomènes sont formalisables par des règles simples et applicables de manière générale » (Fayol, Jaffré, 2008 : 141). Ainsi, les opportunités de recours aux règles sont limitées et la généralisation des règles n'est pas sans risque. En voici un exemple :

- (3) *Le roi, cependant, a salué {gentilmment}_{gentiment} Perceval. (N3-023)

Ici, l'apprenant a produit la forme adverbiale de l'adjectif *gentil* en ajoutant simplement *-mment*. Notons que les doubles consonnes *-mm* n'apparaissent que dans les suffixes *-amment* et *-emment* (servir à construire l'adverbe à partir des adjectifs se terminant en *-ant* et *-ent*). Mais l'apprenant a généralisé cette règle tout en ignorant le fait que l'adverbe *gentiment* est une forme irrégulière.

3.2. Erreurs phonogrammiques

Les erreurs phonogrammiques ne sont pas nombreuses : 28 occurrences ont été identifiées (14 occurrences pour N1 ; 7 occurrences respectivement pour N2 et N3). Le tableau 5 montre son poids relatif assez modeste par rapport au nombre total des erreurs orthographiques : le nombre moyen d'erreurs par apprenant n'est que 0,3. Mais ce type d'erreur ne diminue pas nettement au fur et à mesure de l'avancée scolaire.

	N1	N2	N3	Total
Nombre des erreurs phonogrammiques	14	7	7	28
Nombre total des erreurs orthographiques	335	201	345	891
Pourcentage	4,2%	3,5%	2%	3,1%
Nombre d'apprenants par groupe	40	24	28	92
Nombre moyen d'erreurs par apprenant	0,35	0,29	0,25	0,3

Tableau 5 Erreurs orthographiques phonogrammiques par niveau

En provoquant une altération légère de la valeur phonique des mots concernés, les erreurs phonogrammiques résultent d'un emploi inadéquat des graphèmes, qui portent notamment sur une méconnaissance ou une mémorisation insuffisante des phonogrammes, des lois de position, etc. (Katoozian, 2013).

(4) *troup_troupe (N1-02-010 ; N2-005 ; N2-013 ; N3-009)

(5) *plaisantant_plaisantant (N2-014)

(6) *innocant pour innocent (N3-004)²

Dans cette catégorie figurent les erreurs dues à l'omission du *e* caduc, qui possède une valeur auxiliaire (l'exemple (4)). L'erreur dans l'exemple (5) concerne le redoublement de la consonne *s* et altère la valeur phonique du mot. Nous trouvons la méconnaissance des lois de position dans l'exemple (6).

3.3. Erreurs lexicales sans incidence phonique

Le tableau 6 montre que les erreurs lexicales sans incidence phonique demeurent tant pour le groupe débutant que pour les avancés. Et les apprenants au niveau avancé ont tendance à faire plus d'erreurs de ce type que les débutant : en moyenne, un apprenant de N1 a commis 0,65 erreur, et un apprenant de N2, 0,97, et un apprenant de N3, 0,89.

	N1	N2	N3	Total
Nombre des formes approchantes	26	22	25	73
Nombre total des erreurs orthographiques	335	201	345	891
Pourcentage	7,7%	10,9%	7,2%	8,2%
Nombre d'apprenants par groupe	40	24	28	92
Nombre moyen d'erreurs par groupe	0,65	0,97	0,89	0,79

Tableau 6 Erreurs lexicales sans incidence phonique par niveau

Pour les erreurs de cette catégorie, les apprenants ont proposé « une des variantes possibles linguistiquement mais non retenue par la norme orthographique » (Ducard, Honvault et Jaffré, 1995 : 61).

(7) *rois pour roi (N1-01-001 ; N1-02-010)

(8) *toujour pour toujours (N1-01-003 ; N1-02-005 ; N3-017 ; N3-018 ; N3-019)

(9) *recommandation pour recommandations (N2-002 ; N2-009 ; N2-014 ; N2-015)

Dans les exemples (7) et (8), l'ajout ou l'omission de la lettre finale *s* ne modifie pas la valeur phonique de mot. Pour les erreurs de l'exemple (9), il s'agit

d'une confusion entre deux graphèmes concurrents correspondant au phonème \tilde{a} . De fréquences respectives de 51 et 49%, les deux graphèmes ne permettent pas facilement de faire le choix entre l'une et l'autre.

4. Réflexions didactiques

L'analyse des écrits montre l'omniprésence et la persistance des erreurs orthographiques à dominante phonétique chez les étudiants chinois. Ce type d'erreur, bien que classées parmi les erreurs d'orthographe lexicale, relève d'une étape préorthographique et à cause de cette différence de nature avec d'autres types d'erreurs d'orthographe lexicale proprement dites nécessite une intervention d'autre ordre qu'orthographique (Katoozian, 2013). Ainsi, il serait souhaitable d'introduire un enseignement plus approfondi et intensif de la phonétique et de la phonologie française.

4.1. Situation pédagogique actuelle au contexte chinois

En effet, un entraînement intensif en phonétique et en orthographe pour les débutants constitue une grande caractéristique de l'enseignement du français en Chine. Les enseignants dédoublent le contenu des premières leçons avec les exercices des sons et des correspondances phonèmes-graphèmes, afin d'offrir une entrée en douceur aux étudiants chinois. À la différence des élèves français, les erreurs phonogrammiques sont peu nombreuses dans notre corpus, et cela montre que, avec un enseignement explicite de règles orthographiques et une abondance d'exercices proposés, le travail de correction phonographémique est bien établi.

Mais, sans une perception globale, la phonétique est souvent traitée séparément, et cela ne permet pas son intégration dans l'ensemble de pratiques de classe. Si l'on observe les manuels de français utilisés en Chine, rares sont les exercices qui invitent l'apprenant à prendre conscience des spécificités phonétiques au carrefour des compétences de production orale et écrite. De plus, les critères d'évaluation de la maîtrise du système phonologique ne sont pas précisés et la place accordée à la prosodie est peu explicite (Lodovici-David & Berger, 2019). Un autre problème important réside dans la formation des enseignants : faute de connaissances théoriques pour orienter leur pratique pédagogique, les enseignants n'offrent qu'une présentation confinée des sons du français et de la méthode articulatoire, et ils disposent de peu de moyens pour améliorer la perception de l'apprenant ou effectuer la correction phonétique (Li, 2018).

4.2. Pistes didactiques : confrontation entre l'oral et l'écrit

Le nombre important des erreurs orthographiques à dominante phonétique observées dans notre corpus révèle que l'exactitude phonétique et l'aisance devraient constituer un objectif d'apprentissage immédiat mais également à long terme. Il vaut mieux que la correction phonétique soit assurée pendant toute la période de l'apprentissage de Licence. Et il est pertinent de contextualiser ce travail de correction au carrefour de la compétence orale et de la compétence écrite pour stimuler la conscience de spécificités phonétiques.

En partant de cette idée de la confrontation entre l'oral et l'écrit pour perfectionner l'apprentissage de la phonétique, nous proposons une activité de l'oralisation du texte écrit : faire une rédaction collective (entre deux ou plusieurs apprenants) sous forme d'un écrit dialogué, puis mettre en voix le message interactif préparé. Cette activité orale permettrait à l'apprenant d'agir et réagir à ce qu'il a préparé, et de travailler la phonétique et tout ce qui concerne l'interaction à la manière d'un acteur de théâtre. De plus, une préparation à l'écrit mémorisé décharge l'apprenant de la construction des contenus pour qu'il se focalise davantage sur la dimension de l'oral.

Avant la production orale, un échauffement vocal pourrait être introduit afin de préparer l'apprenant avec des exercices d'articulation et de renforcement de certains phonèmes. Lors de l'oralisation, il faudrait mieux sensibiliser l'apprenant à « l'importance du rythme et de l'accentuation pour l'intelligibilité d'un message oral en faisant apparaître les variations et les incompréhensions liées à un rythme erroné » (Lodovici-David & Berger, 2019). L'autocorrection de l'apprenant, spontanée ou théâtralisée, est également encouragée durant les répétitions. Il est important d'introduire cette attitude pédagogique dans l'activité de classe parce que l'autocorrection « actualise la conscience ou réflexion de l'étudiant sur son propre processus d'apprentissage » (Tomé, 2017). Les apprenants qui travaillent ensemble pourraient également se corriger mutuellement. L'un d'entre eux, en prenant le rôle de tuteur, relève systématiquement les erreurs de l'autre, afin de développer un renforcement articulaire. Ce type de correction peut « être accompagné d'une répétition d'insistance ou d'autres ressources : virelangue, chanson, onomatopée, théâtralisation » (Tomé, 2017).

La réalisation de cette activité orale nécessite aussi la correction et l'explication linguistique de la part de l'enseignant, pour que les outils linguistiques et les spécificités phonétiques impliqués soient maîtrisés explicitement par les apprenants. Pour comprendre la nature des erreurs, l'enseignant pourrait faire les interrogations métalinguistiques pour que l'apprenant explique sa forme erronée. Et dans

une étape ultérieure, l'enseignant pourrait proposer une activité d'improvisation afin de multiplier les occasions de production spontanée pour les apprenants.

Conclusion

Pour décrire l'apprentissage de l'orthographe lexicale des apprenants chinois, nous avons comparé les performances des apprenants de niveaux différents, en classant trois catégories d'erreur lexicale : les erreurs orthographiques à dominante phonétique les erreurs phonogrammiques, et les erreurs lexicales sans incidence phonique. Si les deux derniers types d'erreurs concernent notamment les doubles consonnes, les lettres finales muettes ou la méconnaissance de lois de position, dont l'émergence est favorisée par le système polyvalent orthographique du français, les erreurs orthographiques à dominante phonétique paraissent irréductibles à une quelconque règle et présentent une grande hétérogénéité. Il semble que, même si l'apprenant connaît le mot en question, l'image graphique du mot lui reste floue et l'image auditive correcte ne soit non plus disponible. Dans notre corpus, ces confusions au niveau phonique gênent la production écrite des apprenants tout au long de leur apprentissage de Licence. Cette remarque montre l'importance de connaître les systèmes phonétique et phonologique intériorisés par l'apprenant et la nécessité d'assurer la correction phonétique pour faire progresser la capacité orthographique de l'apprenant.

Si l'enfant français est en contact permanent avec la forme orale de sa langue maternelle et peut ignorer simplement la forme écrite, les étudiants chinois se trouvent devant deux inconnus : l'oral et l'écrit (Catach, 1982 : 35). Soulignons que la vocation de l'enseignement de l'orthographe en FLM diffère de celle du FLE : « alors que le premier devrait prévenir les erreurs n'altérant pas l'image acoustique du mot, le second devrait, en outre, prévenir celles qui l'altèrent » (Gak, 1962 : 71). À partir de cette analyse du corpus écrit, nous souhaitons placer l'enseignement-apprentissage de l'orthographe lexicale au carrefour de la compétence écrite et la compétence orale. Pour les apprenants chinois, dont l'enseignement en phonétique corrective est encore insuffisant, il semble important de souligner que l'enseignement de l'orthographe lexicale doit prendre davantage en compte l'exactitude et l'aisance en phonétique, ainsi que les différences de traitement entre l'écrit et l'oral. Cet appui à la phonétique pourrait également se faire à travers une description parallèle et contrastive des systèmes phonologiques du chinois et du français. Pour les apprenants chinois, une prise en conscience des dissemblances entre les deux systèmes serait également favorable pour prévoir leurs zones à risque tant au niveau oral que de la production écrite.

Bibliographie

- Ameur-Amokrane, S. 2011. « Du lien entre la maîtrise du système phonologique et les compétences orthographiques ». *TRANEL*, n° 54, p.4961.
- Catach, N. 1982. « Norme et orthographe dans la perspective du français langue étrangère ». *Le français dans le monde*, n° 169, p.32-37.
- Chaves, N., Combes, C., Largy, P., Bosse, M. 2012. « La mémorisation de l'orthographe des mots lus en CM2 : effet du traitement visuel simultané ». *L'Année psychologique*, n° 112(2), p. 175-196.
- Chervel, A., Manesse, D. 1989. *Comparaison de deux ensembles de dictées 1873-1987. Méthodologie et résultats*. Paris : INRP.
- Fayol, M., Jaffré, J.-P. 2008. *Orthographier*. Paris : PUF.
- Gonac'h, J., Mortamet, C. 2011. « Pratiques orthographiques en français d'étudiants étrangers : le cas d'étudiants hispano-américains et afghans », *TRANEL*, n° 54, p. 113-127.
- Katoozian, K. 2013. *Analyse des erreurs orthographiques des étudiants iraniens en langue française* (Thèse de Doctorat). Université Paris 3, Paris.
- Lalande, J.-P. 1988. *Élaboration d'un modèle théorique de l'apprentissage de l'orthographe lexicale au primaire* (Thèse de Doctorat). Université de Montréal, Montréal.
- Li, Y. 2018. *L'apprentissage de l'orthographe chez les apprenants chinois du français L2 : une analyse portant sur un corpus écrit* (Thèse de Doctorat). Université Paris 3, Paris.
- Lodovici-David, C., Berger, C. 2019. « L'oralisation d'un texte écrit au service d'une prise de conscience des spécificités de l'oral : un continuum pour travailler la compétence interactionnelle et la phonétique ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 16(1).
- Manesse, D., Cogis, D. 2007. *Orthographe, à qui la faute ?* Issy-les-Moulineaux : Editeur ESF.
- Martinet, C., Valdois, S., Fayol, M. 2004. « Lexical orthographic knowledge develops from the beginning of literacy acquisition ». *Cognition*, n° 91(2), p.11-22.
- Pacton, S., Foulin, J.-N., Fayol, M. 2005. « L'apprentissage de l'orthographe lexicale ». *Rééducation Orthophonique*, n° 222, p. 47-68.
- Tomé, M. 2017 « Correction de la prononciation avec les médias sociaux dans l'apprentissage du français langue étrangère », *Synergies Europe*, n° 12, p.107-123. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Europe12/Tome.pdf> [consulté le 15 février 2021].
- Rey, A., Pacton, S., Perruchet, P. 2005. « L'erreur dans l'acquisition de l'orthographe ». *Rééducation Orthophonique*, n° 222, p.101-120.
- Véronis, J. 1988. « From sound to spelling in French: Simulation on a computer ». *Cahiers de Psychologie Cognitive*, n° 8, p. 315-334.

Note

1. Le nombre de graphèmes étant en général supérieur à celui des phonèmes, la plupart des orthographe alphabétiques présentent une polyvalence graphique.

Synergies Chine n° 16 / 2021



Littératures
francophones





ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

La jeunesse et le « beau idéal moderne » chez Stendhal

WANG Siyang

Université de Pékin, Chine
wangsiyang@pku.edu.cn

Reçu le 17-03-2021 / Évalué le 02-05-2021 / Accepté le 23-06-2021

Résumé

Dans cet article, nous nous proposons d'étudier les correspondances entre la jeunesse, thème majeur chez Stendhal et la conception du « beau idéal moderne » qu'il a formulée dans son *Histoire de la peinture en Italie*. En faisant dialoguer la création romanesque de Stendhal et ses réflexions esthétiques sur le roman, sur la peinture et plus généralement sur l'art d'émouvoir, cette étude examine les caractéristiques essentielles de l'idéal moderne – la sensibilité, la vivacité, la grâce et la gaieté – et leur représentation dans les romans, pour éclairer l'importance de cette notion dans la compréhension des émotions humaines de l'écrivain et la finalité qu'il attribue à l'art.

Mots-clés : jeunesse, beau idéal moderne, sensibilité

司汤达笔下的“青春”主题与“现代美的典范”观念

摘要

本文探讨司汤达笔下的“青春”主题与他在《意大利绘画史》中提出的“现代美的典范”观念之间的联系。“现代美”针对“古典美”而提出，包括敏感、灵动、优雅与欢快等重要特征。本文将司汤达的小说创作与他对小说、绘画、以及打动人的艺术的思考相对照，分析上述特征在小说人物身上的体现，并由此思考这一观念如何影响作家对人类情感的理解以及他所追求的艺术的目的。

关键词：青春，现代美的典范，敏感

The theme of youth and the « modern ideal of beauty » in Stendhal

Abstract

This article examines the correspondences between the theme of youth in Stendhal and the conception of « modern ideal of beauty » that he formulated in his *History of Painting in Italy*. By taking into consideration Stendhal's creation and his aesthetic reflections on novel, painting and art of affection, this study analyses the essential characteristics of the modern ideal - sensibility, liveliness, grace and cheerfulness

- and their representation in his novels, for shed light on the importance of this notion in the writer's understanding of human emotions and the purpose he attributes to art.

Keywords: youth, modern ideal of beauty, sensibility

Introduction

La jeunesse est un thème important chez Stendhal. Non seulement ses romans sont peuplés de jeunes personnages, mais il conçoit toujours aussi un jeune homme sensible et démuné de préjugés comme sujet idéal de l'expérience esthétique. Dans ses récits de voyage et ses critiques d'art, l'auteur imagine souvent un jeune voyageur ou un jeune spectateur qui, à force de sentir et de réfléchir, s'ouvre progressivement à la beauté du monde et à celle de l'art. Relisant *Le Rouge et le Noir* en 1831, Stendhal note en marge de l'exemplaire que son roman est destiné aux jeunes lecteurs qui pensent au lieu d'imiter les autres : « Les lecteurs de ce livre doivent habiter le second étage et le sixième. Les habitants du premier sont esclaves de l'affection des rhéteurs. Les jeunes gens qui pensent au lieu de croire habitent le sixième » (Stendhal, 1968 (2) : 138). Si la jeunesse est si importante chez Stendhal, c'est parce qu'il trouve dans cet âge-là le moment le plus propice à la disponibilité aux émotions, et qu'il considère la sensibilité comme la qualité première de l'être humain, ou plus précisément, de l'homme moderne. Cette idée est inséparable de la notion de « beau idéal moderne » que Stendhal a conçue dans son *Histoire de la peinture en Italie*.

En formulant son idéal de l'époque moderne, Stendhal s'inscrit en contrepied du théoricien du « beau idéal » qu'était Winckelmann, plaideur du modèle intemporel de l'art grec, et propose de regarder les arts avec un point de vue historique :

Si l'on avait à recomposer le beau idéal, on prendrait les avantages suivants :

1. *Un esprit extrêmement vif.*
2. *Beaucoup de grâce dans les traits.*
3. *L'œil étincelant, non pas du feu sombre des passions, mais du feu de la saillie. L'expression la plus vive des mouvements de l'âme dans l'œil, qui échappent à la sculpture. Les yeux modernes seraient donc fort grands.*
4. *Beaucoup de gaieté.*
5. *Un fonds de sensibilité.*
6. *Une taille svelte, et surtout l'air agile de la jeunesse.* (Stendhal, 1996 : 324-325).

L'idéal moderne est défini en opposition avec l'idéal antique – « calme serein et grandeur tranquille » – et contre l'art qui le représente : la sculpture. Comme la

sculpture excelle à rendre la forme physique, elle convient à l'idéal antique, qui est l'expression de la force. Mais à l'époque moderne, où « nous n'avons que faire de la force dans une ville où la police est aussi bien faite qu'à Paris » (Stendhal, 1996 : 323), la force est devenue la qualité la plus antipathique aux modernes. La physiologie immobile et sereine de la statue grecque, incapable de rendre le mouvement de l'âme et les nuances des sentiments, n'est plus au goût des modernes qui apprécient les émotions mobiles et évanescences.

Cette définition résume une grande partie des projets de Stendhal, qu'il a conçus dès sa jeunesse et qu'il cherche sans relâche à réaliser dans ses romans et ses critiques d'art. Elle comporte des éléments essentiels qui font la singularité de l'esthétique stendhalienne : la sensibilité, la vivacité, la grâce et la gaieté. Patrizia Lombardo a remarqué l'ironie de Stendhal dans cette prescription : bien que la définition soit donnée sous forme de règles, celles-ci décrivent des qualités difficiles à saisir et à mesurer : la vivacité de l'esprit et la sensibilité qui font la grâce (Patrizia, 2006 : 227). Mais c'est justement parce que l'idéal de Stendhal implique des qualités mouvantes et indéfinissables qu'il est considéré « supérieur » à l'idéal antique et que son but est d'autant plus difficile à atteindre.

1. La sensibilité

Parmi les six éléments de l'idéal moderne, le cinquième est le point essentiel : « le fonds de sensibilité » constitue la base de toutes les autres caractéristiques. Stendhal affirme que les hommes ont différents degrés de sensibilité par constitution : « Les passions sont l'effet des objets extérieurs sur nous. Il ne faut donc pas s'étonner que le même archet produise des sons différents sur des violons dont les caisses ne se ressemblent pas » (Stendhal, 1986 (1) : 29). Dans son journal du 7 mars 1805, il écrit ses réflexions sur l'esprit naturel : « Ce genre d'esprit charmant est invisible aux sots ; il faut avoir une âme très sensible ou infiniment d'esprit soi-même pour le sentir » (Stendhal, 1981 : 258).

Pour le romancier, la sensibilité est la condition fondamentale pour que l'homme puisse jouir de la vie et des arts. « On peut être grand général, grand législateur, sans aucune sensibilité. Mais dans les beaux-arts, ainsi appelés parce qu'ils procurent le plaisir par le moyen du beau, il faut une âme » (Stendhal, 1996 : 161). Il déclare que la sensibilité est la disposition nécessaire du poète : « Plus on a senti de passions, et plus on les a senties fortement, plus on a de disposition à devenir grand poète » (Stendhal, 1968(2) : 338) ; « le poète est l'homme qui est affecté de toutes les passions aussi fortement que possible ». Les peintres des passions doivent avoir senti les passions et « l'empire de la beauté » (Stendhal, 1996 : 162) : « Pour

être en état de peindre les passions, il faut les avoir vues, avoir senti leur flamme dévorante » (Stendhal, 1924 : 161). La sensibilité est non seulement nécessaire pour la création artistique, mais aussi indispensable pour la perception du beau : pour que le spectateur de la peinture interroge son âme et parvienne à se faire un jugement d'après ses passions, il faut qu'« il ait des passions, car malheureusement il en faut pour juger des arts » (Stendhal, 1924 : 153). Pour apprécier la beauté des fresques de la chapelle Sixtine, il suppose un spectateur idéal qui a « un œil qui sache voir et une âme qui puisse sentir » (Stendhal, 1996 : 162).

Dans la première préface à *De l'amour* écrite en 1826, Stendhal appelle le lecteur insensible « être imparfait », c'est-à-dire incomplet, puisqu'il lui manque une âme tendre¹ capable d'éprouver des sentiments délicats : « l'être imparfait, qui se croit philosophe parce qu'il resta toujours étranger à ces émotions folles qui font dépendre d'un regard tout notre bonheur d'une semaine » (Stendhal, 2014 : 354). La sensibilité est plus vive dans la jeunesse, et les gens font souvent à cet âge-là des « sottises » qu'ils s'efforceront d'oublier « à l'âge mûr » : « Rougir tout à coup, lorsqu'on vient à songer à certaines actions de sa jeunesse ; avoir fait des sottises par tendresse d'âme et s'en affliger [...] » (Stendhal, 2014 : 352), voilà les antécédents que l'auteur de *De l'amour* demande à son lecteur, pour qu'il puisse comprendre les sentiments fins et rares.

Dans ses romans comme dans ses critiques d'art, Stendhal ne cesse d'opposer les jeunes gens rêveurs et maladroits aux hommes tendus vers l'utile et le positif. Dans *Le Rouge et le Noir*, le jour où Julien aide l'abbé Chas-Bernard à orner la cathédrale de Besançon, il est ému par les sons solennels de la cloche :

Les sons si graves de cette cloche n'auraient dû réveiller chez Julien que l'idée du travail de vingt hommes payés à cinquante centimes, et aidés peut-être par quinze ou vingt fidèles. [...]

Au lieu de ces sages réflexions, l'âme de Julien, exaltée par ces sons si mâles et si pleins, errait dans les espaces imaginaires. Jamais il ne fera ni un bon prêtre, ni un grand administrateur. Les âmes qui s'émeuvent ainsi sont bonnes tout au plus à produire un artiste. (Stendhal, 2005 : 523-524).

Cet épisode trouve un écho dans un passage du « Salon de 1824 » :

L'homme éminemment raisonnable, l'esprit juste, a toute mon estime dans la société ; il sera excellent magistrat, bon citoyen, bon mari, estimable enfin de toutes les manières, et je lui porterai envie partout, excepté dans les salons de l'exposition. C'est le jeune homme à l'œil hagard, aux mouvements brusques, à la toilette un peu dérangée dont j'aime à suivre la conversation au Louvre. (Stendhal, 1924 : 153).

Les deux passages, qui reposent sur une même opposition de la sensibilité et de l'utilité, indiquent les valeurs que l'auteur apprécie, bien que le premier soit énoncé sur un ton ironique et au futur, et le deuxième sur un ton affirmatif. En montrant sa préférence pour le rêveur et le jeune artiste, Stendhal professe une morale qui valorise l'âme noble contre la médiocrité, la sensibilité contre le calcul.

Un parallélisme s'impose entre Stendhal et ses personnages, car, comme tous ses protagonistes, il se révèle, dans sa correspondance et dans ses écrits biographiques, comme un homme malade de trop sentir. Il reconnaît que l'âme sensible est fragile par nature et s'expose à la blessure au contact de la réalité. Tout en méprisant la prudence des gens froids, il avoue que la prudence est indispensable pour mener à bien la vie. En commençant sa vie intellectuelle par l'analyse des émotions, il aspire à trouver des règles qui le mèneront au bonheur, tant sur le plan spirituel que sur le plan pratique. Il espère contrôler sa sensibilité trop aiguë et atteindre une tranquillité insensible : « Prendre donc l'habitude de ne jamais agir par passion, mais être toujours de sang-froid » (Stendhal, 1986(2) : 8). Mais il n'arrive jamais à cette impassibilité : « je pouvais cette faiblesse jusqu'à la folie » (Stendhal, 1982 : 956) ; deux ans avant sa mort, il constate avec amertume l'impossibilité de tuer en lui ce pouvoir cruel de sentir : « Ma sensibilité est devenue trop vive. Ce qui ne fait qu'effleurer les autres me blesse jusqu'au sang² ».

Comment remédier à la « faiblesse » de trop sentir ? Incapable de s'abaisser jusqu'au conformisme ou aux bassesses, le romancier cherche un bonheur supérieur, qui n'est plus simplement un état dans lequel on s'abrite de toute peine. Comme par revanche sur la réalité, il retourne cette faiblesse en avantage, par un tour de force admirable. Il compte parmi les qualités nobles la tendresse, l'absence de vanité, et l'abandon aux mouvements du cœur, qui sont des facteurs nécessaires pour être heureux. La sensibilité devient ainsi la ligne de partage entre les privilégiés et les médiocres. Le défaut causé par la passion devient un signe de supériorité, tandis que la prudence causée par l'insensibilité devient un objet de raillerie.

2. La vivacité et la grâce

La vivacité et la grâce, qui expriment le mouvement de l'âme avec toutes ses nuances, sont deux éléments constitutifs du « beau idéal moderne » à partir duquel se développe l'esthétique romanesque de Stendhal. On en trouve des traces chez presque tous ses protagonistes dont les actions sont vives et les idées imprévisibles. La scène de la première rencontre entre Julien et Mme de Rênal est placée sous le signe du charme juvénile :

Avec la vivacité et la grâce qui lui étaient naturelles quand elle était loin des regards des hommes, Mme de Rênal sortait par la porte-fenêtre du salon qui donnait sur le jardin, quand elle aperçut près de la porte d'entrée la figure d'un jeune paysan presque encore enfant, extrêmement pâle et qui venait de pleurer. (Stendhal, 2005 : 372).

« La vivacité et la grâce qui lui étaient naturelles », voilà deux éléments prescrits par Stendhal repris littéralement dans le roman. De l'autre côté, Julien est non seulement décrit comme un « jeune paysan », mais réduit davantage à un « enfant », tant sa timidité et son chagrin augmentent le charme de ce débutant inexpérimenté.

Lors de la première rencontre de Lucien et de Mme de Chasteller, le héros entrevoit par la persienne la femme dont le destin va croiser et altérer le sien :

Lucien, cherchant à deviner quelque chose sur cette jeune femme qui regardait à demi cachée par le rideau, ne put arriver à d'autre conclusion sinon qu'elle avait vingt-quatre ou vingt-cinq ans et des yeux trop grands. Du reste, était-ce de l'ironie ou une certaine disposition à ne rien voir avec sang-froid qui donnait à ces yeux une physionomie si particulière ? (Stendhal, 2007 : 108).

Il est facile de constater les correspondances entre la définition du beau et la description du personnage : l'air de jeunesse, l'œil étincelant d'ironie, de grands yeux qui permettent d'exprimer des sentiments nuancés.

Gina dans *La Chartreuse de Parme*, qui se distingue par son esprit naturel, sa conduite imprévue et sa grâce sans projet, offre une belle illustration de l'idéal moderne. Si elle reste à l'âge de trente-huit ans la femme la plus charmante de la cour, c'est parce que ses caprices et son énergie lui permettent de conserver la beauté de la jeunesse. Vivant selon les seules exigences de ses passions et de ses impulsions, elle agit « au hasard et pour se faire plaisir au moment même » (Stendhal, 2014 : 368), de sorte que « sa conduite est imprévue même pour elle » (Stendhal, 2014 : 267). Destinée à un beau parti désigné par sa famille, elle éclate de rire devant les cheveux poudrés de l'homme vulgaire, et n'hésite pas à suivre Pietranera dans la misère. Refusant des propositions avantageuses, elle s'attache au comte Mosca et se plonge dans la cour de Parme, en s'engageant librement sur les voies de l'aventure. Les soucis matériels, les intérêts calculés et réfléchis n'atteignent jamais cette âme noble.

La force du caractère de Gina vient surtout de son ardeur et de son courage. Pendant sa retraite au château paternel, elle veut réaliser avec Fabrice une de ses fantaisies : débarquer au milieu de la tempête pour voir le spectacle d'être

« assiégée de toutes parts par des vagues furieuses » (Stendhal, 2014 : 164). Cette passion trouve un écho dans sa vie ultérieure à la cour de Parme, et les tempêtes de la nature deviennent les tempêtes de la société humaine : « elle s’amusait de cette existence de cour où la tempête est toujours à craindre » (Stendhal, 2014 : 245). Cette « âme mobile » (Stendhal, 2014 : 162), « toujours passionnée pour quelque chose, toujours agissante, jamais oisive » (Stendhal, 2014 : 254), puise son plaisir dans l’agitation et prend les dangers comme un jeu. Son énergie contagieuse chasse l’ennui et répand la joie : on s’amuse autour d’elle. Ses pauvres parents languissant dans le morne château l’accueillent avec chaleur : « Tu m’as rendu les beaux jours de la jeunesse, la veille de ton arrivée, j’avais cent ans » (Stendhal, 2014 : 162), lui dit la marquise. Ses coups de tête, ses accès de folie deviennent une source de joie : « Sans doute il n’est pas beau de se noyer, mais l’ennui, tout étonné, est banni du château féodal » (Stendhal, 2014 : 164). Sa délicieuse vivacité fascine même le morose prince, qui craint mortellement son départ : « si la duchesse part, je trouverai ma cour ennuyeuse avant huit jours » (Stendhal, 2014 : 367).

« L’*air mutin*, l’imprévu, le singulier, font la *grâce* » (Stendhal, 1996 : 344), cette grâce qui caractérise Gina appartient aux gens passionnés, qui gardent la jeunesse de l’esprit. Mosca et Leuwen père, par exemple, gardent une allure de jeunesse malgré leur âge avancé, par leur esprit vif, naturel, et surtout par leur absence de gravité et de prétention. La jeunesse de Leuwen père se manifeste dans son « teint fleuri », son « œil vif », ses « brusques changements de physionomie » et « dans toute sa personne quelque chose de leste et d’animé » (Stendhal, 2007 : 455).

3. La gaieté et le bonheur de vivre

Hugo, qui n’a pas de sympathie pour le style de Stendhal, tout en partageant un idéal romantique de mouvement et d’énergie, compare l’idéal antique à la Méditerranée tranquille et l’idéal moderne à l’Océan inquiétant : « l’idéal antique, pur, bleu, charmant, clair, joyeux, lumineux, circonscrit, ressemble à la Méditerranée ; l’idéal moderne ressemble à l’Océan » (Hugo, 1985 : 645). L’Océan, avec ses vagues furieuses, ses abîmes et ses tempêtes, est lié à la violence, à l’obscurité et à l’infini. Les deux écrivains considèrent la mobilité comme le caractère essentiel de la beauté moderne, par opposition à la beauté antique qui se caractérise par la quiétude et la majesté. Stendhal met l’accent sur la vivacité et l’énergie tout en liant ces qualités à la gaieté, tandis que Hugo souligne la force ombrageuse et la profondeur insondable. Par conséquent, le beau chez l’un est léger et joyeux, chez l’autre sombre et sublime.

Dans sa définition de l'idéal moderne, Stendhal formule sa vision de l'homme moderne comme être sensible, capable de mélancolie et de souffrance, mais également tourné vers la gaieté, l'action et le bonheur de vivre. L'image d'Octave dans *Armance* nous permet de voir comment se réalise l'association de la sensibilité et de la gaieté. L'âme impatiente est un grand thème romantique. Chez Madame de Staël et Chateaubriand, l'angoisse de l'âme et la torture de l'esprit sont les effets habituels des passions. La moindre perturbation des sentiments dévoile un gouffre où l'angoisse tourne. On trouve des tourments similaires avec Octave. Curieusement, on sent rarement la lourdeur des angoisses et des tortures, mais au contraire un état d'apesanteur. La fortune imprévue et le malentendu avec *Armance* jettent Octave dans la douleur : désespéré de trouver une âme digne de son estime, il songe à mettre fin à son existence malheureuse. Ce moment si proprement romantique, ce symptôme si typique du « mal du siècle », qui aurait fait couler beaucoup d'encre chez d'autres écrivains romantiques, n'occupe qu'un instant dans la narration stendhalienne. Octave, le plus mélancolique et le moins actif des héros stendhaliens, se débarrasse vite de sa dépression. En fait, l'idée de la mort s'en va avec une vitesse aussi prodigieuse qu'elle est survenue. Une voiture qui risque de l'écraser lui rappelle tout à coup l'idée de la mort, mais le rebond de l'orgueil chasse bientôt de son esprit l'idée de se suicider et lui donne le courage d'affronter la vie : « Ce mot *devoir* fut comme un coup de foudre pour Octave. Un *petit devoir* ! s'écria-t-il en s'arrêtant, un devoir de peu d'importance !... est-il de peu d'importance, si c'est le seul qui me reste ?... » Et l'esprit du héros quitte tout de suite ces idées sérieuses pour s'engager dans une autre direction.

Avoir ce nouvel aperçu et se faire le serment de surmonter la douleur de vivre, ne fut qu'un instant. Bientôt le dégoût qu'Octave éprouvait pour toutes choses fut moins violent, et il se parut à lui-même un être moins misérable. Cette âme affaissée et désorganisée en quelque sorte par l'absence si longue de tout bonheur, reprit un peu de vie et de courage avec l'estime pour elle-même. Des idées d'un autre genre se présentèrent à Octave. Le plafond si écrasé de sa chambre lui déplaisait mortellement ; il envia le magnifique salon de l'hôtel de Bonnavet. « Il a au moins vingt pieds de haut, se dit-il ; comme j'y respirerais à l'aise ! Ah ! s'écria-t-il avec la surprise gaie d'un enfant, voilà un emploi pour ces millions. J'aurai un salon magnifique comme celui de l'hôtel de Bonnavet [...] » (Stendhal, 2005 : 102).

Les pensées suicidaires du jeune homme sont tout à coup remplacées par des considérations pratiques sur la dimension et le tarif des glaces qui serviront à décorer son salon privé. Voilà comment divague un esprit sensible qui s'assombrit au moindre revers comme il s'épanouit au moindre plaisir.

Ainsi, Octave, Julien et Fabrice connaissent-ils tous ces moments d'enjouement inopiné dans le malheur. Les protagonistes stendhaliens ne s'enfoncent jamais longuement dans un sentiment pénible, parce que leur orgueil ou leur gaieté ne manque pas à chaque fois de reprendre le dessus. Au lieu de s'immerger dans la douleur et l'inactivité, ils ont toujours des sensations et des idées nouvelles qui surgissent pour réorienter leur vie. Alors que la nostalgie du passé et le regret du bonheur inondent le monde de ses contemporains romantiques, Stendhal offre une fraîcheur et une allégresse d'aventure, parce que ses personnages ont un fond de gaieté dans leur caractère. La gaieté se manifeste d'abord par une confiance instinctive en les relations humaines, un accueil enjoué accordé au mouvement de la vie, une tolérance qui permet toutes les possibilités. Quand on se trouve dans la « détente tendre » (Stendhal, 1981 : 840), les émotions jaillissent plus facilement. Les nombreuses rencontres dans les romans stendhaliens en sont les preuves.

Le destin semble favoriser les âmes sensibles, l'imprévu semble toujours leur sourire. En réalité, l'événement survenu compte moins que l'humeur du récepteur. Pour les âmes froides, un événement imprévu apporte souvent une déception, mais pour les âmes tendres, il est une opportunité à saisir une célébration. Stendhal écrit dans « Du rire : essai philosophique sur un sujet difficile », texte où il s'est interrogé le plus longuement sur le rire en rapportant les théories de Hobbes : « Pour rire, il faut ne penser trop fortement à rien, et se trouver dans une disposition heureuse » (Stendhal, 2006 : 326). Il donne l'exemple des jeunes filles qui rient de tout : « Ne serait-ce point qu'elles voient le bonheur partout ? » (Stendhal, 2006 : 293) Cette remarque nous fait penser à la gaieté de Mme de Rênal lors de sa rencontre avec Julien, au rire sonore de Gina devant les personnages ridicules. Le lieutenant Robert parle de Gina : « personne dans la prospérité ne la surpassa par la gaieté et l'esprit aimable, comme personne ne la surpassa par le courage et la sérénité d'âme dans la fortune contraire » (Stendhal, 2014 : 147). Quand Clélia rencontre Fabrice dans la prison, ce qui la frappe le plus, c'est le sourire dédaigneux qui erre sur ses lèvres, et celui-ci se laisse charmer par la beauté de Clélia et les douceurs de la prison : « Fabrice oubliait complètement d'être malheureux » (Stendhal, 2014 : 382). Sa gaieté admirable, qui dédramatise l'événement malheureux, n'est pas un effort héroïque, mais l'accueil aimable qu'il fait à l'imprévu. Si la guerre ne révèle pas la noble entreprise qu'il se figurait, cette fois la prison récompense cette âme qui garde encore des rêveries. Il en va de même pour Julien Julien qui trouve paradoxalement son bonheur dans l'extrême malheur, à l'approche de la mort. Le plus grand charme de ces personnages réside dans cette souplesse : les accidents, bénéfiques ou maléfiques, ils les accueillent avec grâce ; ils s'abandonnent au hasard, à la surprise, à l'oubli pour savourer la fraîcheur du monde où règne l'imprévisible.

La surprise du bonheur est la récompense du courage pour ceux qui se laissent conduire par le hasard. La seule morale sociale que l'on peut tirer des romans de Stendhal, selon Julien Gracq, c'est que « les buts ne servent à rien, si ce n'est à communiquer à une vie le mouvement au cours duquel le bonheur a chance de se présenter à la traverse » (Gracq, 1981 : 25). L'abandon joyeux du héros stendhalien exprime son effort vers le bonheur : il s'éprouve et s'invente au contact du monde riche en virtualités, et l'aventure le dispose au possible de la transformation. Le monde n'est plus un monde hostile et farouche, plein de forces oppressantes et aliénantes, mais un monde d'occasions, un immense champ de possibilités d'être, qui ne s'offre qu'à ceux qui sont disponibles à l'accueillir.

Conclusion

L'idéal moderne, selon Stendhal, implique une certaine fugacité. La vivacité de l'esprit, l'étincellement des yeux, l'agilité du corps, se révèlent dans la mobilité. Le défaut majeur de la sculpture, c'est qu'elle est incapable de rendre le mouvement, l'expression, la passion fugitive : « Tout ce qui est soudain lui échappe » (Stendhal, 1996 : 253). C'est justement ce que Stendhal cherche à capter dans son œuvre, la beauté du soudain. L'appréciation de la beauté, le surgissement d'une émotion ou d'un souvenir prennent souvent dans l'univers stendhalien le caractère mortifère de la foudre. L'écrivain décrit ainsi le passage éphémère des sensations liées au bonheur et à la saisie du beau : « La vue de tout ce qui est extrêmement beau, dans la nature et dans les arts, rappelle le souvenir de ce qu'on aime, avec la rapidité de l'éclair » ; « L'un des malheurs de la vie, c'est que ce bonheur de voir ce qu'on aime et de lui parler ne laisse pas de souvenirs distincts » (Stendhal, 2014 : 85).

L'œuvre de Stendhal gravite autour de la possibilité de dire le fugitif : le bonheur, le regard, le rire, la jeunesse... tous ces signes sont trop fuyants pour être cernés au moment de leur apparition. C'est pour conserver le bonheur de ces moments rares, pour lesquels « il vaut la peine d'avoir vécu³ », que Stendhal se consacre sans relâche à l'étude des émotions et à leur représentation dans les romans. Par sa narration prompte et dynamique, emportant dans le tourbillon de la vivacité et de l'allégresse tous les personnages et les événements, le romancier arrive à capter la force affective instantanée des moments privilégiés, et à faire partager les rires et les découvertes les plus frais d'un monde incessamment rajeuni et « repassionné » (Gracq, 1981 : 25).

Bibliographie

- Gracq J. 1981. *En lisant en écrivant*. Paris : José Corti.
Hugo V. 1985. « Utilité du beau ». *Proses philosophiques des années 1860-1865, Critiques, Œuvres complètes*. Paris : Laffont.

- Lombardo P. 2006. « Stendhal et l'idéal moderne ». *Nineteenth-Century French Studies* 35, No. 1, Fall 2006, p. 226-297.
- Stendhal. 2014. *De l'amour*. Paris : Flammarion.
- Stendhal. 1968. *Mélanges intimes et marginalia* (2 vol.). Paris : Le Divan.
- Stendhal. 1924. *Mélanges d'art et de littérature*. Paris : Calmann-Lévy.
- Stendhal. 1981. *Œuvres intimes, t. I*. Paris, Gallimard.
- Stendhal. 1982. *Œuvres intimes, t. II*. Paris, Gallimard.
- Stendhal. 1986. *Journal littéraire* (3 vol.). Genève-Paris : Slatkine Reprints.
- Stendhal. 1996. *Histoire de la peinture en Italie*. Paris : Gallimard.
- Stendhal. 2005. *Œuvres romanesques complètes, t. I*. Paris : Gallimard.
- Stendhal. 2007. *Œuvres romanesques complètes, t. II*. Paris : Gallimard.
- Stendhal. 2014. *Œuvres romanesques complètes, t. III*. Paris : Gallimard.
- Stendhal. 2006. *Racine et Shakespeare (1818-1825) et autres textes de théorie romantique*. Paris : Honoré Champion.

Notes

1. L'adjectif « tendre » est un des éléments les plus constants du lexique de Stendhal. Tout ce qui est aimé et valorisé est lié à la tendresse, qui implique la sensibilité et la sympathie.
2. R. Colomb emprunte cette expression aux papiers inédits de Stendhal. R. Colomb, « Notice sur la vie et les ouvrages de Henri Beyle », *Armance*, Paris, Calmann-Lévy, 1877, p. LV.
3. Dans sa *Vie de Henry Brulard*, Stendhal se souvient du ravissement qu'il a connu à Rolle au bord du Lac Léman en entendant sonner la cloche majestueuse d'une église et en se rappelant la lecture de *La Nouvelle Héloïse*, il écrit : « Pour un tel moment il vaut la peine d'avoir vécu » (*Vie de Henri Brulard*, in *Œuvres intimes*, II, p. 936).



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

De l'enchâssement narratif à la poétique hybride de l'ordinaire : *Tokyo infra-ordinaire* de Jacques Roubaud

ZHANG Dan

Université des Etudes Internationales du Sichuan, Chine
palzdzhang@163.com

Reçu le 04-03-2021 / Évalué le 05-06-2021 / Accepté le 08-06-2021

Résumé

Tokyo infra-ordinaire, conçu comme un projet composite visant à capter le quotidien de la vie tokyoïte, utilise une structure enchâssée où s'établit une subjectivité alimentée tant par les mouvements de la mémoire que par la sphère émotionnelle face à une culture exotique. Cet article se propose d'analyser l'enchâssement narratif du récit et soutient que *Tokyo infra-ordinaire* se distingue en cela du modèle stéréotypé de la littérature exotique. Une poétique hybride de l'ordinaire s'esquisse en fonction des rencontres qui se succèdent autour de la ligne ferroviaire circulaire faisant le tour de la ville. Ce faisant, l'auteur crée une alternative possible à l'exotisme contemporain quand la pluralité culturelle risque d'être effacée dans le processus d'uniformisation planétaire.

Mots-clés : quotidien, enchâssement narratif, poétique hybride

从嵌套叙事结构到日常生活的杂糅诗意——雅克·鲁博的《东京日常之下》

摘要

《东京日常之下》是一部旨在捕捉东京日常生活的文学作品。它混合了多种文学体裁，并通过嵌套叙事结构使主体记忆和异国文化下的情感反射得以体现。本文以作品的嵌套结构为中心展开分析，指出其嵌套结构使之有别于通常意义上的以异国情调为素材的文学样式。作品以沿东京地铁环线的细节采写为基础实现了对日常生活杂糅诗意的建构。在全球化下的趋同现象大幅度消减文化多样性的同时，作者为呈现当代异国情调提供了新的可能。

关键词：日常生活；嵌套叙事结构；杂糅诗意

**From narrative embedding to hybrid poetics of the ordinary:
Tokyo infra-ordinary by Jacques Roubaud**

Abstract

Tokyo infra-ordinary, conceived as a composite project aiming to capture the everyday life of Tokyo, uses an embedded structure where a subjectivity is

established, fueled both by the movements of memory and by the emotional sphere with regard to an exotic culture. This article proposes to analyze the embedded narrative of the work and argues that *Tokyo infra-ordinary* differs in this respect from the stereotypical model of exotic literature. A hybrid poetics of the ordinary takes shape based on numerous encounters around the circular rail line crossing the city. In doing so, the author creates a possible alternative to contemporary exoticism when cultural pluralism risks being erased in the process of global standardization.

Keywords: everyday life, embedded narrative, hybrid poetics

La lecture du monde quotidien, ou de l'infra-ordinaire comme disait Georges Perec, implique un détournement du regard vers des choses apparemment évidentes qui peuplent la vie ordinaire, que ce soit intime ou sociale. « Le quotidien n'existe peut-être que dans la mesure où on lui prête ce regard, qu'à la condition que l'on accepte de le reconnaître [...] mais sans lui accorder une valeur particulière » (2013 : 21), remarque Sheringham dans *Traversées du quotidien*. Si un « mode du regard » (Sheringham, 2013 : 358) s'impose pour « sauver le quotidien de l'indifférence et de l'oubli où il est habituellement relégué » (10), il importe que ce regard soit bien placé pour ne pas en trahir la nature réelle, sans en faire des éloges particuliers ni en souligner certains aspects ridicules et même odieux. Autrement dit, appréhender son essence et « l'exprimer par le langage » (38) sans le « déformer en l'exagérant » (38). Une affaire qui privilégie grandement la prudence et l'équilibre. D'où la nécessité d'imposer des contraintes qui aident à maintenir « les tensions qui confèrent au quotidien sa féconde ambivalence » (40) et à restituer le « présent fluide et sans relief » (23) des spectacles familiers, soit le « devenir perpétuel » (Blanchot, 1969 : 363), qui définit le vécu ordinaire.

Un regard sensible sur le prosaïsme quotidien, conjugué avec des contraintes préétablies, mais dans un pays étranger où le regard sera facilement attiré par « le caractère étrange, bizarre, séduisant ou répugnant, bref *spectaculaire* » (Moura, 1998 : 24) de l'altérité culturelle, s'introduit dans *Tokyo infra-ordinaire* (2005), ouvrage composite en prose et en vers écrit par Jacques Roubaud et bel hommage d'ailleurs à *L'infra-ordinaire* (1989) de Georges Perec. Etant membre de l'Oulipo, Roubaud manifeste un souci formel constant et se propose de raconter les choses en suivant « l'arborescence de [ses] souvenirs, à mesure qu'ils se présentaient à [sa] mémoire » (Roubaud, Divry, 2016 : 78) et en traçant « des chemins de traverse (*incises et bifurcations*) eux-mêmes multipliés en un réseau capillaire » (Roubaud, 2009 : 887). La structure enchâssée, apte à représenter « l'écheveau de la mémoire en respectant le caractère sinueux de son fonctionnement » (875), fait partie intégrante de l'écriture de *Tokyo infra-ordinaire*.

Roubaud porte un intérêt particulier à la poésie japonaise classique et travaille longtemps sur la tradition poétique japonaise « au département des Imprimés orientaux de la Bibliothèque nationale ; jusqu'à presque soixante ans » (Roubaud, 2005 : 13). Ce qui lui fait connaître « un vocabulaire extraordinairement limité, d'à peine 400 mots » (Roubaud, 2009 : 879) avant qu'il se rende à Tokyo en 1996. Préférant « conformément aux préceptes perecquiens le trivial au remarquable » (Arribert-Narce, 2017 : 115), il s'apprête à saisir la vie à Tokyo dans sa dimension la plus banale. Mais si Perec s'en tient plutôt à « l'infra-ordinaire dérisoire des transports en commun de *surface* » (Thomas, 2006 : 295), Roubaud cible « l'infra-ordinaire banal des situations rencontrées dans *les souterrains du métro* de Tokyo » (295). Les contraintes sont établies comme suit : il va parcourir toutes les stations de la Yamanote line (une ligne circulaire qui relie les principaux centres urbains ainsi que les stations centrales les plus célèbres de Tokyo), une station par jour - « rayonner à partir de la station du jour, vers l'intérieur surtout. Profiter (ensuite) des parcs pour la méditation - composition de poèmes » (Roubaud, 2005 : 24). Dans ces « compositions qui seront de genres variés » (24), il mélange des « choses vues (moments présents) » (24), des « images-souvenirs (moments passés) » (24) et des « images-mémoire, qui sont des composites d'images-souvenirs, assorties de méditations sur ces images » (24).

Avec un projet centré sur l'infra-ordinaire tokyoïte, Roubaud semble se détacher des « codes du japonisme traditionnel » (Arribert-Narce, 2017 : 115). Mais nous croyons que la structure d'emboîtement qui cultive la complexité du récit est de nature hybride et, vue à travers le prisme du regard subjectif, rattache des signes de l'exotique à la saisie de l'infra-ordinaire. La « valeur objective » (Moura, 1998 : 23) (des preuves concrètes de la différence) et la « valeur impressive » (24) (des impressions, ou, plus particulièrement des émotions ressenties) du mot « exotique » s'y rejoignent. Le texte de Roubaud, oscillant entre l'infra-ordinaire et l'exotique, porte l'auteur (et le lecteur de même) au gré des rencontres et établit une relation constante entre l'intérieur et l'extérieur.

1. Entre l'énumération et l'enchâssement narratif : la création d'un paysage mental

N'ayant qu'une connaissance limitée de la langue japonaise, Roubaud recourt à l'anglais et s'appuie sur son « imagination anglomane » (Roubaud, 2005 : 14) (il perçoit Londres comme sa ville préférée et distingue aussitôt « des points de ressemblance » (14) entre Tokyo et Londres) pour aborder la ville. L'insertion des « mots ou sigles alphabétiques » (16) dans le japonais, notamment dans les « noms d'avenue, dans le métro des noms de station » (14), ne cesse de renforcer son

« intention » (18) qui « s'est dessinée peu à peu, pendant et entre [ses] précédents voyages » (18), depuis le projet du Mississippi Haibun¹. Il était question d'une intention de combiner l'exploration du terrain avec la réalisation d'un projet artistique. *Tokyo infra-ordinaire* prend une forme similaire. À l'aide surtout d'« une carte pour étrangers anglophones » (Roubaud, 2005 : 17) qui le prépare mentalement à la ligne Yamanote « bien avant de partir, à Paris » (23), Roubaud fait un parcours à la fois ferroviaire (en métro) et pédestre (à pied) en composant « de la prose de mouvement, d'aventures » (24) et « de la poésie » (24), qui, ensemble, forment son « *haibun* futur » (24). Il précise d'ailleurs que les « aventures » ci-haut évoquées sont « tout à faire ordinaires » (24) et, par l'entremise d'un « morceau prosaïque » (33), va à la rencontre de la vie ordinaire qui s'y déroule : « Ce n'est pas du tout le Japon ancien, pas du tout le Japon impressionnant, que voient les touristes ou qu'imaginent les hommes d'affaires ; c'est le Japon quotidien, ou le Japon infra-ordinaire comme disait mon ami Georges Perec » (Mourier-Casile, Moncond'Huy, 2006 : 40).

En ce qui concerne le haibun, il s'agit d'« un journal de voyage en prose entrecoupée de poèmes » (Montémont, 2004 : 267) (de tout petits poèmes qu'on appelle haïkus²), « un genre rendu fameux par le plus fameux des poètes japonais, Bashô » (Roubaud, 2009 : 1762) - un poète japonais du XVII^e siècle qui mêle prose et poésie dans son récit de voyage dans le nord du pays. Roubaud joue sur la polysémie du mot « station » en évoquant les épisodes narratifs de son haibun - « Il y aura 29 *stations*, au sens cette fois poétique du terme, dans mon Haibun ; ou 30 si, partant de Shinjuku, à Shinjuku je reviens, au bout de mon parcours théorique » (Roubaud, 2005 : 34) et organise son récit en fonction de la liste des stations du métro qu'il parcourt jour après jour : station 1, station 2, station 3, etc. La partie poétique ne représentant qu'une faible proportion du texte, l'auteur se sert principalement de la prose pour énumérer les faits qui captivent son attention d'une station à l'autre. On retrouve ainsi sous le nom de chaque station une liste d'événements numérotés et rapportés par l'auteur :

70 station 21 Tamachi

(i) un bout de canal : sous une autoroute

(ii) entre le pont et la voie ferrée (qui sont sous l'autoroute), perpendiculaires au canal, a crowd of very small

very old barges

(iii) un petit terrain de jeux, avec un petit poste de police

(iv) L'eau du canal était un peu couleuse « Bikkle », cette innovation récente du distributeur Suntory, laiteuse,

mais aggravée de gris sale et de mousse genre thé vert de cérémonie, avec quelques zestes de saké nouveau.

(82)

Par l'entremise de sa « préoccupation intense envers les circonstances de [son] déplacement » (Roubaud, 2005 : 74), l'auteur nous plonge dans l'univers routinier des Japonais sensibles à l'ordre et nous fait connaître la forte densité de la population de travailleurs salariés :

(xv) - *La gare déverse spasmodiquement ses hémorragies de passants pressés. Comme se viderait une artère ferroviaire. Tout ça va dans les veines des avenues, puis dans les vaisseaux capillaires des rues petites (la circulation est excellente ; pas le moindre caillot ; mais il ne faut pas tenter de traverser les torrents à gué)*

(xvi) - *tout ça se dirige vers les pores de la peau urbaine et surtout monte dans les poils des grands immeubles banques, compagnies d'assurances, administrations, grands magasins. L'hémorragie sinon est interrompue du moins affaiblie par le mouchoir serré, le garrot des heures creuses (80-81).*

La métaphore du corps (« hémorragies », « artère », « veines », « vaisseaux capillaires », « caillot », « pores », « peau », « poils ») met en relief le respect des règles et les valeurs d'harmonie qui rassemblent les Japonais, et ce malgré une vie sociale au rythme intense. Tout semble procéder selon un ordre préétabli, à l'instar du fonctionnement du corps humain. « Pas le moindre caillot », donc plutôt une fluidité exemplaire. À ce rythme de travail intense correspond la régularité des horaires (« le mouchoir serré, le garrot des heures creuses ») donnant aussi à voir les principes de base (les règles et l'harmonie) de la société japonaise. Le regard attentif posé sur le milieu environnant parvient à faire un croquis du quotidien tokyoïte. Roubaud se dit inspiré par Perec dans la rédaction de *Tokyo infra-ordinaire*, étant « bien conscient de la modestie nécessaire en la circonstance » (Roubaud, 2005 : 33). Mais son projet diffère de celui de Perec (de *L'infra-ordinaire*) dans le sens où la saisie immédiate du réel s'y conjugue avec la tendance aux ramifications. Chez Perec, le réel objectif prime sur la subjectivité du regard. Son obsession de la liste et du dénombrement peut paraître surprenante lorsqu'il fait l'inventaire, sur dix pages consécutives, « des aliments liquides et solides [qu'il a] ingurgités au cours de l'année mil neuf cent soixante-quatorze » (Perec, 1989 : 97). Mais *Tokyo infra-ordinaire* se caractérise plutôt par une profondeur narrative :

Je ne prétends nullement qu'il n'y a qu'un seul type de prose : dans l'état final de ma composition il y aura du récit, de la spéculation sur les particularités du milieu dans lequel je me suis trouvé, des citations, des parenthèses, des constructions de parenthèses, des contraintes narratives... (Roubaud, 2005 : 24-25).

Il y a dans le style de Roubaud une exigence de flexibilité qui l'aide à « avancer sans hésitation, mais surtout ne pas hésiter à accueillir les parenthèses qui menacent de s'ouvrir, et les chemins alternatifs qui se présentent au narrateur » (Roubaud, 2009 : 1795). Dans *Tokyo infra-ordinaire*, cela prend appui sur le hasard des rencontres avant de former une structure enchâssée. Roubaud recourt constamment aux incises/bifurcations (imprimées en couleurs et tailles différentes, selon leur niveau d'emboîtement par rapport à la ligne directrice), qui, en plus de fournir des explications complémentaires relatives au contexte du texte, combinent du même coup des « moments-prose, qui sont des extraits en prose des *moments de présence* en chaque station, des images-souvenirs de ces moments-là, et des images-mémoire qui les fusionnent³ » (Roubaud, 2005 : 34). Idéalement, un brassage de l'instantanéité et des souvenirs serait souhaitable. Ce qui se trouve devant ses yeux est susceptible de fonctionner comme des moteurs de mémoire qui font entrer en résonance des images multiples, de sorte à assurer une cohérence temporelle :

7 Sentiment de sécurité. Epicerie toujours ouverte, la nuit, le jour : bonjour, me dit le paillason de l'entrée, avec la voix même de l'épicière ou de sa fille ; au revoir, merci, gozai i mashita, arigato ou quelque chose semblable ; au revoir, merci, gozai i mashita, arigato ou quelque chose semblable, me dit le paillason à la sortie

7 1 image-souvenir : Dans la gare de Shinjuku, six heures du soir, un million de personnes vont et viennent ou viennent et vont ; une petite fille seule, cinq, six ans max, dans la gare de Shinjuku, ou, à six heures du soir, un million de personnes vont et viennent ou viennent et vont, la petite fille au cartable sur le dos presque aussi gros qu'elle téléphone, à sa maman ? à une copine ? à un copain ? Tranquille, cool quoi ; et seule (12).

L'auteur essaie de faire correspondre des images de divers ordres. Lucy O'Meara parle à ce sujet de « diaristic, psycho-geographical evocation of everyday Tokyo » (2013 : 169), à l'instar de l'approche situationniste. Et les images qui s'accumulent permettent à l'auteur de revivre des émotions comme à travers des séquences de flash-back :

62 station 14 Okachimachi

[...]

(iv) Tas de petites écolières à cape rose. Plus loin à cape rouge. Les écoliers marchent tout seuls et tranquillement dans les rues (à toute heure ; ainsi autrefois (1945) à Paris)

[...]

(viii) J'ai mis mes pas dans ceux des personnages d'une nouvelle de Kafu : the Sumida River. Entre eux et moi, aujourd'hui, le bombardement de Tokyo, 1945.

Dans un petit livre de nouvelles du même auteur, cette randonnée terrible des habitants qui vont dans la campagne, à la recherche d'un peu de riz (Roubaud, 2005: 76-78).

« Roubaud uses the mundane, commercial sights of the city around him, with its lorries, vending machines and salarymen, as a springboard for a layering of memories, both rural and urban, which are nourished by his extensive knowledge of Japanese poetry » (2013 : 174), note O'Meara. Apparaît progressivement un paysage mental dont la production doit beaucoup au rythme auquel se succèdent les images du monde extérieur. L'auteur fait très souvent mention de son expérience antérieure (en poésie et culture japonaises surtout) et s'apprête à aménager des strates diverses en fonction des circonstances particulières. *Tokyo infra-ordinaire* regorge de circonstances dues au hasard. Ancré dans le quotidien de la vie tokyoïte, le texte met en valeur l'art du mouvement (par le mouvement physique en métro et à pied aussi bien que par la structure du texte organisée selon l'ordre des stations de la ligne Yamanote, elle-même en forme de cercle, délimitant à chaque trajet le centre de Tokyo) et ouvre sur un processus de découverte. La multiplication des strates narratives porte témoignage de la manière dont l'auteur réagit intérieurement à la contingence du réel. Transparaît en filigrane un exotisme culturel par le biais du regard subjectif.

2. L'exotique : un ressort émotionnel intense

Au sens habituel du terme, l'exotique renvoie à l'idée de l'étrangeté, donc à celle de la différence, et a trait à des endroits lointains où se produisent des « événements improbables, portant les marques du rêve » (Moura, 1998 : 262) et stimulant « toutes les capacités de l'imagination » (265). Au cœur de la question se trouve alors le repérage des différences qui s'accompagne, à en croire Moura, de « jugement sur cette différence » (24). Chez Perec, les impressions sur une culture étrangère s'expliquent par les réactions émotionnelles. Dans l'article « Promenades dans Londres » qu'il incorpore dans *L'infra-ordinaire*, Perec partage son expérience de visite de Londres et insiste sur les sentiments que réserve un tel déplacement à ceux qui s'y rendent pour la première fois :

Deux surprises attendent le voyageur venu du continent quand il se trouve pour la première fois à Londres. La première tient à ses réflexes [la conduite à gauche en Angleterre] [...] il faudra quelque temps pour que les muscles de son cou s'adaptent à cette situation nouvelle [...] La seconde surprise viendra des autobus, de ces fameux autobus rouges à étage [...] tout ce que nous sommes habitués à voir apparaîtra ici d'une manière un tout petit peu nouvelle, dépay-sante pour le regard et pour l'esprit. (Perec, 1989 : 79-80).

Pour les nouveaux visiteurs de Londres, ils seront saisis, d'après Perec, d'un choc émotionnel (« étrangère », « nouvelle », « dépaysante ») qui découle d'un changement d'habitudes, aussi petit soit-il. Les contraintes étant fixées, Roubaud prête une attention soutenue à ce qui vient à sa rencontre. Son corps et son œil sont en mouvement, et il en va de même pour son écriture. Les notations des émotions sont assez rares quand il semble absorbé par ce qui défile devant ses yeux (donc une multitude de détails à appréhender, à passer au crible et à noter par écrit). Il faudrait attendre des occasions où le choc est effectivement grand ou que l'auteur s'accorde de petits moments de pause, comme aux parcs après être sorti du métro, « pour la méditation - composition de poèmes » (24), pour que surgissent des manifestations émotionnelles. Le premier cas s'observe lorsque l'auteur emploie « une partie de [son] temps à 'lire les rues' » (Roubaud, 2005 : 16) en attendant la correspondance vers la Ginza Line :

10 4 entre autres choses j'ai noté les mélanges de modes d'écriture :

- *horizontale, passant de droite à gauche ou de gauche à droite*
- *chiffres à l'occidentale*
- *mots ou sigles alphabétiques insérés dans le japonais*

10 4 1 ces progrès de l'écriture horizontale au détriment de la traditionnelle m'ont extrêmement choqué ;

ainsi que les progrès du déplacement gauche-droite

10 4 1 1 mais j'ai marqué quand même avec plaisir sur mon carnet que dans le train venant de l'aéroport la bande d'annonces en anglais défilait de la droite vers la gauche (16).

Ayant connu la culture japonaise par la poésie japonaise ancienne, Roubaud se voit confronté à des signes de modernité (« l'écriture horizontale », « les progrès du déplacement gauche-droite ») qui correspondent (« avec plaisir ») ou non (« m'ont extrêmement choqué ») à ce qu'il attendait. À cette première dimension du choc émotionnel suite à la confrontation entre le classique et le moderne s'ajoute la deuxième qui se rapporte à la modernité même et intervient, entre autres exemples possibles (mais les occurrences y sont peu nombreuses), en cas de pause dans les parcs quand l'auteur « note des réflexions sur ce qui [lui] tombe sous la main, en guise de lectures » (25).

Etant sorti de la station de Komagome, Roubaud va dans un jardin proche du métro, « assis sur un banc [...] One hour then totally alone dans une certaine vastness végétale harmonisée propice à la méditation sans doute mais qui pourrait donner à cette méditation un tour mégalomane » (40). Viennent après environ trente pages de prose suivant le même principe d'emboîtement, mais divisées en quatre sections⁴ dont la plus forte proportion est consacrée au catalogue de TOTO (le géant

japonais des toilettes) qu'on lui a offert après une exposition de ses collections. Ainsi commence cette longue parenthèse qui transmet par excellence son « éblouissement » (44) devant la modernité surprenante :

56 9 Ce n'est pas sans une vive, certaine, tendre et considérable émotion

56 9 1 exigeant une double négation initiale

56 10 que je commence à poser ici, la fin de mon « demi-chapitre » approchant, la remémoration et commémoration de ma visite à TOTO (41)

Roubaud se sert des figures emphatiques (« ce n'est pas sans... que » qui se diviserait en « c'est...que » et « ne... pas... sans »), de l'accumulation des adjectifs mélioratifs (« vive, certaine, tendre, considérable ») et de la gradation ascendante (« remémoration et commémoration ») pour souligner la profondeur de l'émotion que lui laisse une visite à TOTO « un jour de 1995 » (41). Il dit avoir découvert TOTO, ou plutôt « TOTO [lui] a été révélé dans le temple de Kyotô où [il a] logé lors de [son] premier séjour » (44) quand il se trouvait confronté aux « WC janesse-style [...] dont l'originalité est évidente par rapport à ceux auxquels [il est] habitué » (44-45). Les toilettes du style japonais défiant ses habitudes, l'auteur constatait pourtant que « ces faïences étaient signées TOTO. Cela [lui] plut. Agnès et Didier [lui] signalèrent alors le magnifique 'musée' TOTO. Et c'est ainsi [qu'il s'y] rendit » (45). L'image de TOTO est associée non sans ironie à un cadre solennel (« temple », « musée ») et cela se confirme par sa première visite à TOTO, lorsqu'il se rend à « ce mixte de temple, de musée et de hall d'expositions qu'est le quartier général de TOTO, aux vingt-cinquième, vingt-sixième et vingt-septième étages de la Tour L., près du bus terminal (*W entrance*) » (42). Le champ lexical de solennité ponctue le texte : « il régnait, dans ces trois étages, une atmosphère feutrée, de sérieux, de recueillement même » (42), « [les visiteurs, peu nombreux à cette heure matinale] étaient le plus souvent silencieux, ou murmurants » (43), « les élégantes prêtresses du lieu évoluaient presque invisiblement, répondant discrètement à des interrogations techniques » (43). La lecture du « TOTO PLUMBING FIXTURES EXPORT CATALOG '94-' 95 » (45) l'entraîne dans les méandres de sa mémoire, forgée elle aussi dans l'existence ordinaire, et fait ressortir une impression de solennité extravagante. Mais si la lecture du catalogue prend une telle proportion, c'est aussi l'effet de l'exotisme linguistique qui se relie à l'évidence de l'« excellent nippanglais » (45). Se met en œuvre un autre procédé emphatique qu'est la traduction littérale en français.

Le nippanglais que l'auteur soumet à la « traduction au correcteur orthographique » (47) l'amuse et l'intrigue. Il est question d'un texte à peine compréhensible : « In a gattine of people, terre fis communier an social richesses. This fis not simplexe matériel welter, but provis a deeper satisfaction thrombine interaction vit

fellah man [...] » (47)⁵. Roubaud essaie alors de traduire lui-même⁶ et la traduction, lui permettant de revenir sur des idées clés du catalogue, offre aussi l'occasion de renchérir sur ses émotions : « je me répète, extatiquement : Our quality products create natural interpersonal connections among people, water and the community » (47). De surcroît, sa traduction pour ainsi dire littérale maintient les mots dans leur succession initiale. La qualité linguistique du nipponais est donc redoublée. Et le dédoublement s'applique de même à la marque TOTO qui offre au monde un « choix alléchant de possibilités » (48). Roubaud avoue s'émerveiller devant la « véritable orgie d'accessoires » (49) de la série « Romancia » (49) et énumère l'une après l'autre les neuf principales fonctions du système washlet - « the micro-computerized toilet seat with multiple functions » (51-52). Après l'énumération détaillée des fonctions différentes vient toujours la traduction, fidèle et littérale. Chez Roubaud, la manière de représenter l'exotique est indissociable de la profondeur du choc culturel vécu par lui-même. D'où résultent l'abondance des procédés emphatiques et aussi la grande proportion textuelle attribuée à TOTO. Par contre, dans le morceau de lecture sur le catalogue des horloges Daimyo, « une espèce ancienne et abandonnée d'horloges japonaises » (62), conservées aujourd'hui au « Daimyo Clock Museum » (61) et devenues une vieille coutume disparue dans la pénétration progressive de la culture occidentale au Japon, plutôt des commentaires qui en résument l'histoire ainsi que les propriétés mécaniques. Une proportion textuelle moins importante et en même temps moins d'occurrences émotionnelles. En cela, l'exotisme linguistique du catalogue de TOTO joue un rôle non négligeable.

Moura fait remarquer dans *La Littérature des lointains* que vers la fin du XX^e siècle, avec « l'uniformisation de la planète et la disparition à laquelle elle condamne les sociétés les plus fragiles » (1998 : 15), une grande partie de la littérature exotique « cultive la vision pessimiste d'une disparition de l'altérité » (409) et constitue « une pratique narrative cherchant à recouvrer des valeurs différentes et perdues avec la modernisation de la société européenne » (409). Vu sous cet angle, le texte de Roubaud diffère de la littérature de voyage de la fin du XX^e siècle sur deux points essentiels : Roubaud ne vient pas chercher l'exotique et à l'égard de « ce qui disparaît » (15), il ne fait pas nécessairement montre d'une « conscience de la perte » (15) (avec « l'écriture horizontale » (Roubaud, 2005 : 16) et « les progrès du déplacement gauche-droite » (16), oui ; mais avec les horloges Daimyo, pas forcément). En implantant un projet d'écriture dans le quotidien d'une ville étrangère, Roubaud fait du lointain un « endroit d'une expérience possible » (Moura, 1998 : 266) et fait primer le mode expérimental sur l'imagination exotique. Le produit final de *Tokyo infra-ordinaire* repose moins sur le modèle stéréotypé de la littérature exotique que sur la combinaison du réel objectif et du vécu subjectif

dont l'exercice dépend avant tout de l'attention portée à l'infra-ordinaire. Un portrait fragmentaire et dynamique de la ville se dessine au fil des rencontres et au travers des digressions diverses et variées. Une pluralité d'images, souvent décalées dans le temps, s'inscrivent dans l'enchâssement narratif et s'enchaînent les unes aux autres pour développer une poétique hybride de l'ordinaire où s'entremêlent la mémoire et les émotions, se croisent le quotidien de la vie tokyoïte et la révélation des traits exotiques. La notion d'exotisme qui « se tient aux confins de l'illusion, de l'expérience et de la pensée » (12) et mise dans une large mesure sur « l'imaginaire social » (12) se voit ici ajouter une dimension empirique supplémentaire.

Dans « Promenades dans Londres », Perec reprend les paroles de Stendhal qui dit que « ce qui nous a fait le plus de plaisir à Londres, c'est de flâner dans les rues » (Perec, 1989 : 82) et constate que le charme de Londres vient « des rues, des maisons, des magasins, des gens [...] et, de ces promenades fragmentaires et nonchalantes, nous garderons longtemps des souvenirs impalpables [...] » (84-87). *Tokyo infra-ordinaire*, suivant une direction quelque peu similaire (une approche semblable à celle de la flânerie, sauf que Roubaud suit le trajet emprunté par le métro et garde en tête un projet sous contraintes), nous révèle un charme insolite de la capitale japonaise qui s'incarne dans le quotidien banal et la dimension subjective suscitée selon « les circonstances de [son] déplacement » (Roubaud, 2005 : 74). À propos de l'exotisme littéraire le plus récent, Moura signale que « du tournant du siècle jusqu'à aujourd'hui [...] [de nouveaux thèmes, symboles, formes du récit exotique] participent d'une réorganisation à la fois historique et symbolique des pays lointains » (Moura, 1998 : 15) et recommencent à animer la créativité littéraire. *Tokyo infra-ordinaire* n'est pas conçu comme une quête de l'exotique. Néanmoins, quand « l'exotisme ne peut plus prétendre intéresser par la découverte d'une réalité étrangère dans un monde bientôt saturé d'images exotiques » (398), la symbiose de l'infra-ordinaire et de l'exotique, de l'extérieur et de l'intérieur, et cela sur la base des faits observés et des gens rencontrés, ouvre sans doute une nouvelle voie pour l'exotisme contemporain⁷.

Bibliographie

- Arribert-Narce, F. 2017. « Images du Japon dans la littérature française (1970-2015) : un goût pour le quotidien ». *Contemporary French and Francophone Studies*, vol. 21, n° 1, p. 109-117.
- Blanchot, M. 1969. *L'Entretien infini*. Paris : Gallimard.
- Montémont, V. 2004. *Jacques Roubaud L'amour du nombre*. Lille : Presses Univ. Septentrion.
- Moura, J.-M. 1998. *La littérature des lointains : histoire de l'exotisme européen au XX^e siècle*. Paris : Honoré Champion.
- Mourier-Casile, P., Moncond'Huy, D. 2006. « Entretien avec Jacques Roubaud ». *Revue La Licorne*, n° 40, p. 9-20.

O'Meara, L. 2013. « Jacques Roubaud's Rejection of Japoniste Influence : Tokyo infra-ordinaire », dans *Questions of Influence in Modern French Literature* (Baldwin, T., Fowler, J. Medeiros, A. de. éds). London : Palgrave Macmillan, p. 166-179.

Perec, G. 1989. *L'infra-ordinaire*. Paris : Seuil.

Roubaud, J. 2009. '*Le grand incendie de Londres*'. Paris : Seuil.

Roubaud, J. 2005. *Tokyo infra-ordinaire*. Paris : Inventaire/Invention.

Roubaud, J., Divry, S. 2016. « Je veux que le lecteur m'accompagne ». *Etudes*, n° 5, p. 75-86.

Sheringham, M. 2013. *Traversées du quotidien*. Paris: PUF Editions.

Thomas, J.-J. 2006. « "Du hareng saur au caviar" ou l'autoportrait bien ordinaire selon Georges Perec », dans *Georges Perec : Inventivité, postérité* (Goga, Y., Ribière, M. éds.). Cluj-Napoca : Casa Cartii de Stiinta, p. 292-310.

Notes

1. Le projet du Mississippi Haibun était conçu par l'auteur pour accompagner sa descente à pied du Mississippi, en 1976. Il s'agit d'une forme mixte de poésie et de prose, d'inspiration japonaise, dont la composition donne à son départ « un semblant de non-gratuité », « pour occuper [sa] tête pendant les marches, quand elle cesserait d'être vide ». Mais ce projet n'était toutefois pas mené jusqu'au bout. Voir Jacques Roubaud, '*Le grand incendie de Londres*', Paris : Seuil, 2009, p. 798.

2. Le « haïku » est une forme poétique japonaise. C'est une forme très concise. Il est composé de trois vers (de 5-7-5 syllabes respectivement) et, inspiré des émotions du moment, il est apte à célébrer la vie dans ses instants fugaces.

3. Dans '*Le grand incendie de Londres*', Roubaud parle de manière plus précise de la différence entre « images-souvenirs » et « images-mémoire ». D'après lui, « l'image-souvenir, c'est quelque chose qui jaillit » et prend une allure spontanée. Et les « images-mémoire » sont plus élaborées en narration, « dans la continuité constructive de la narration », pour reprendre les mots de l'auteur. Voir Jacques Roubaud, '*Le grand incendie de Londres*', Paris : Seuil, 2009, p. 1290.

4. A - TOTO (p. 41-57) ; B - LA COCCINELLE (p. 57-61) ; C - DAIMYO CLOCK MUSEUM (p. 61-68) ; D - PARCS & JARDINS (p. 68-69).

5. Sur la première page du catalogue, on lit des présentations de la société TOTO qui déclare considérer « Quality and Reliability » comme son principe fondateur : « In a gathering of people, there is community and social richness. This is not simply material wealth, but provides a deeper satisfaction through interaction with fellow man [...] Supported by this fundamental corporate philosophy, TOTO is aiming to create the new products to provide for a new and comfortable lifestyle. Our quality products create natural interpersonal connections among people, water and the community ». Voir Jacques Roubaud, *Tokyo infra-ordinaire*, Paris : Inventaire/Invention, 2005, p. 46.

6. Voici la version traduite par Roubaud : « dans un assemblage de peuple, il y a communauté et sociale richesse. Ce n'est pas seulement matérielle richesse, mais procure une plus profonde satisfaction à travers l'interaction avec le compagnon homme [...] Supporté par cette fondamentale en commun philosophie, TOTO est visant à créer les nouveaux produits à procurer pour un nouveau et confortable style de vie. Nos qualité produits créent naturelles interpersonnelles connections parmi peuple, eau et la communauté ». Ibid., p. 46-47.

7. La publication de cet article est soutenue par l'Université des Études Internationales du Sichuan, dans le cadre du projet de recherche « L'expérimentalisme ouïpien et la disposition spatiale dans les récits de voyage de Jacques Roubaud » (sisu202008).



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

La philosophie de la relation humaine chez Antoine de Saint-Exupéry

WANG Mu

Université des Etudes étrangères du Guangdong, Chine
joliefanny@163.com

Reçu le 06-03/2021 / Évalué le 09-06-2021 / Accepté le 02-07-2021

Résumé

Antoine de Saint-Exupéry enrichit ses oeuvres d'une pensée philosophique à l'égard de la relation humaine, rejoignant Martin Buber, initiateur de la philosophie relationnelle en ce qui concerne « Je-Tu » et « Je-Cela ». Dans cet article, d'abord, nous révélerons leur consensus sur ce qui peut fausser les liens humains dans le champ de la société moderne ; puis, nous préciserons les caractéristiques de la relation humaine exupérienne à la lumière des concepts de la théorie de Buber ; ensuite, nous analyserons le nouveau « langage muet » à l'oeuvre dans les écrits de Saint-Exupéry ; enfin, nous disséquerons l'essentiel des « rouages » des liens humains que la vision philosophique de ces deux théoriciens se plaît à mettre en évidence.

Mots-clés : Antoine de Saint-Exupéry, Martin Buber, la relation humaine, l'essentiel

安托万·德·圣埃克絮佩里的人类关系哲学

摘要：安托万·德·圣埃克絮佩里在作品中表达了关于人类关系的哲学思想，并与马丁·布伯产生了共鸣，后者提出了关于“我和你”及“我和它”的关系论。本文首先将揭示他们对现代社会中错误的人类关系的共识；然后参考布伯的相关理论阐明圣埃克絮佩里的人类关系属性；本文还将分析圣埃克絮佩里在作品中所创造的新的“静默的语言”；最后，本文将剖析两位思想家哲学视域中所呈现的一系列人类关系的本质。

关键词：安托万·德·圣埃克絮佩里，马丁·布伯，人类关系，本质

The philosophy of human relation for Antoine de Saint-Exupéry

Abstract

Antoine de Saint-Exupéry enriches his books with a philosophical thought about the human relation, joining Martin Buber, initiator of relational philosophy with regard to “I-You” and “I-It”. In this article, first, we will reveal their consensus on what can distort human relation in the field of modern society; then, we will

specify the characteristics of the Saint-Exupéry's human relation in the light of the concepts of Buber's theory; then, we will analyze the new "silent language" at work in the writings of Saint-Exupéry; finally, we will dissect the essential of the human relationship that the philosophical vision of these two theorists likes to highlight.

Keywords : Antoine de Saint-Exupéry, Martin Buber, human relation, essence

Introduction¹

Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944), parrain du petit prince, écrivain français légendaire au début du vingtième siècle, vit à une époque où les sciences et techniques se développent en pleine expansion. Cependant, il dénonce et critique la réification du monde qui aboutit au néant de l'être humain. À cet égard, il a une coïncidence spirituelle avec Martin Buber (1878-1965), philosophe allemand, qui éclaire de nouvelles visions de l'existence humaine qui s'accomplit dans les liens parmi l'homme, la nature et Dieu. Ainsi, le pilote écrivain propose un renouveau de la relation humaine par l'intermédiaire de l'action professionnelle. Selon lui, le sens de la vie réside justement dans la corrélation « Je-Tu » interprétée par Buber. Comment mènerait-on une vie de valeur? Il nous a révélé la réponse qui consiste à s'engager dans le service pour des « Tu » innombrables sur la planète, ainsi qu'à chercher et accepter toute l'altérité des autres en attendant que l'amour ne naisse d'instinct entre les hommes. À travers l'éloge de l'amitié et de la fraternité, Antoine de Saint-Exupéry nous inspire d'une philosophie de la relation humaine, exprimant sa critique du monde réifié et sa réflexion sur la civilisation humaine.

1. La relation erronée entre « Je » et « Cela »

À l'égard des mots fondamentaux de la théorie de Buber, « Je », « Tu » et « Cela » se traduisent comme trois concepts distincts et à la fois liés étroitement. D'abord, le « Je » n'existe pas indépendamment, qui doit s'attacher au « Tu » ou au « Cela » pour constituer la relation « Je-Tu » ou celle de « Je-Cela », car « Il n'y a pas de Je en soi ; il y a le Je du mot-principe Je-Tu et le Je dans la relation entre Je-Cela » (Martin Buber, 1969 : 20). Ensuite, « Dire Tu, c'est n'avoir aucune chose pour objet (Martin Buber, 1969 : 21). En tant que les sujets de la rencontre, « Je » et « Tu » interagissent pour former « une relation parfaite, réciproque » (Mahmoud-Saleh, 2013 : 7). Enfin, « Cela » indique « tout ce qui est réifié » (Mahmoud-Saleh, 2013 : 6), ainsi la relation « Je-Cela » relève d'une relation entre le sujet et l'objet, dans laquelle « Je » conquiert « Cela » et en profite.

Dans ses écrits, Saint-Exupéry dévoile la relation humaine erronée dans la société moderne, en particulier, à travers la parabole du petit prince où sont démontrées

les opinions divergentes des enfants et des adultes. L'auteur y évoque son premier dessin décrivant un serpent boa qui digère un éléphant. Il paraît raisonnable que toutes les grandes personnes le prennent pour un chapeau qui, à leur égard, est au moins un objet utile. Sans aucun intérêt à l'observation de la réalité, ni aucune imagination du monde, les adultes persuadent le petit enfant de se concentrer sur la géographie, le calcul et la grammaire qui leur semblent plus importants que la description d'un chapeau. En réalité, l'écrivain révèle ici deux relations opposantes entre l'homme et le monde qui correspondent respectivement à « Je-Tu » et « Je-Cela », mots-principes de la théorie avancée par Martin Buber.

Dans un autre sens, il s'agit de deux attitudes envers les êtres dans notre univers, comme s'écrit dans l'ouvrage *Je et Tu* : « Le monde est double pour l'homme, car l'attitude de l'homme est double en vertu de la dualité des mots fondamentaux qu'il est apte à prononcer (Je-tu et Je-Cela) » (Martin Buber, 1969 : 19). Jumelé à « Cela », le « Je » contemple le monde en l'objectivant. Par exemple, aux yeux des enfants, une belle maison se présente « en briques roses, avec des géraniums aux fenêtres et des colombes sur le toit... » (Saint-Exupéry, Tome II, 1994 : 246). Mais les adultes ne parviennent pas à s'imaginer, il suffit de leur dire que c'est une maison de cent mille francs, ils pourront tout de suite donner le jugement : « Comme c'est joli ! » (Saint-Exupéry, Tome II, 1994 : 247). Sur le critère pragmatique, l'homme lui-même devient aussi un objet qui doit être mesuré, évalué et expérimenté, parce que « les grandes personnes aiment les chiffres » (Saint-Exupéry, Tome II, 1994 : 245). Pour connaître un homme, les adultes demandent son âge, son poids, son revenu et tous les chiffres pour l'évaluer, au lieu de faire attention à ses propres qualités telles que son intérêt, son caractère et sa compétence. Une fois l'humain chosifié, il s'avère « bien étrange » (Saint-Exupéry, Tome II, 1994 : 267), « décidément bizarre » (Saint-Exupéry, Tome II, 1994 : 271) et « tout à fait extraordinaire » (Saint-Exupéry, Tome II, 1994 : 275). Ainsi, tout est réifié dans la relation « Je-Cela », sur laquelle s'établit « un système de choses qui co-existent passivement, et sont les corrélats réifiés d'une conscience : éprouver, représenter, vouloir, sentir, penser les choses, c'est se rapporter à des objets morts » (Misrahi, 1968 : 57).

2. Les multiples attributs de la relation humaine exupérienne

Puisque les adultes n'aperçoivent qu'un monde superficiel, monotone et bizarre dans la relation qui réifie les êtres humains, Antoine de Saint-Exupéry préconise de créer une corrélation véritable pour sauver l'homme du nihilisme en dégageant la société humaine d'« une plate multiciplité » (Misrahi, 1968 : 57). Du même avis, Martin Buber recommande d'établir la relation « Je-Tu » avec les quatre attributs

« qui permettent d'entreprendre une première description de la relation véritable à autrui » (Misrahi, 1968 : 62) , et qui se projettent dans la relation humaine exupérienne.

Tout d'abord, Buber nous propose un constat de l'existence pour révéler l'authenticité de la relation « Je-Tu », car « toute vie véritable est rencontre » (Buber, 1969 : 30). Avec une entente tacite, Saint-Exupéry emprunte également le mot « rencontre » pour dévoiler la nature authentique de la relation entre les hommes établie sur des expériences réellement partagées. Dans *Terre des Hommes*, il décrit la scène de revoir Guillaumet comme « une belle rencontre » (Saint-Exupéry, Tome I, 1994 : 192) après un accident dû à la tempête de neige dans les Andes. À son égard, « la rencontre » signifie un moment où les hommes combattent tous, pleurent tous, s'écrasent tous, et ressuscitent tous. Lors d'un atterrissage forcé au centre du désert, le pilote écrivain et ses deux compagnons passent ensemble une nuit en plein danger, la menace des dissidents rapproche les hommes les uns des autres en faisant naître un lien solide et intime entre eux, car « rien ne vaut le trésor de tant de souvenirs communs, de tant de mauvaises heures vécues ensemble, de tant de brouilles, de réconciliations, de mouvements du cœur » (Saint-Exupéry, Tome I, 1994 : 189). Il est à noter que l'utilitarisme et l'authenticité s'excluent dans la relation humaine, car « entre le Je et le Tu il n'y a ni buts, ni appétit, ni anticipation ... Tout moyen est obstacle. Quand tous les moyens sont abolis, alors seulement se produit la rencontre » (Buber, 1969 : 30). Comme le petit prince qui fait connaissance avec le renard dans le désert, et le pilote qui frôle ses collègues au chemin de la mission, tous se rencontrent sans un plan préétabli, ni la prise de conscience utilitaire. Selon Saint-Exupéry, la relation humaine s'interprète plutôt comme une entente spirituelle, soit « la trêve et la grande circulation de l'esprit au-dessus des détails vulgaires » (Saint-Exupéry, Tome II, 1994 : 507).

Ensuite, Buber nous éclaire une corrélation idéale des êtres humains où le « Je » interagit pleinement avec le « Tu ». À cet égard, la relation humaine impeccable réside dans un lien d'égal à égal, d'un sujet à un sujet, et dans une « réciprocité authentique » (Misrahi, 1993 : 454). De fait, « c'est dans la seule mesure où l'autre conscience est le toi qui se rapporte au Je, c'est à dire réciprocité, que le monde reçoit structures et significations pour le Je, aussi bien que pour le Toi » (Misrahi, 1968 : 63). Parallèlement, Saint-Exupéry met en évidence « apprivoisement » pour démontrer la réciprocité de la relation parmi les hommes. Dans *Le Petit Prince*, l'écrivain donne une définition au terme d'apprivoiser : « C'est une chose trop oubliée, ça signifie créer des liens » (Saint-Exupéry, Tome II, 1994 : 294). Avec le rapprochement du « Je » et le « Tu », le monde monotone et ennuyeux deviendra intéressant et merveilleux. Le renard reconnaît au petit prince à leur première

rencontre : « Je m'ennuie un peu » (Saint-Exupéry, Tome II, 1994 : 294), car chaque jour, la routine se répète : il chasse les poules, et les hommes le chassent. À ses yeux, toutes les poules se ressemblent, et tous les hommes se ressemblent aussi. Cependant, avec l'apparition du petit bonhomme, la vie du renard s'avère « ensoleillée » (Saint-Exupéry, Tome II, 1994 : 294). Même le bruit des pas du petit prince diffère totalement, car les autres pas le font rentrer sous la terre, mais ceux de son nouvel ami l'appellent hors du terrier. De plus, le blé d'une couleur d'or qui lui était inutile, fait rappeler au renard le garçon aux cheveux dorés. Ainsi, il aimerait le blé, voire le vent qui souffle dans le champ du blé. Une fois des personnes nous paraissent importantes, le lien réciproque s'établit, et nous serons désormais plus étroitement attachés au monde humain.

Et puis, la totalité se montre comme une autre nature de la relation « Je-Tu », car « le mot fondamental Je-Tu ne peut être dit que par la totalité de l'être » (Buber, 1969 : 30). Sur ce point-là, le chercheur Robert Misrahi exprime sa compréhension de la totalité plus concrète de la relation humaine en correspondant à la pensée de Saint-Exupéry : « Plus exactement l'appréhension de l'autre comme présence corrélatrice immédiate constitue ipso facto le Moi comme un Je et ce Je comme une totalité unifiée et active » (Misrahi, 1968 : 65). À cet égard, l'autrui est considéré comme le corrélat du « Je ». Dans *Vol de nuit*, tout l'équipage où Rivière, Robineau, Pellerin et les aviateurs se réunissent pour une même entreprise collective malgré les différences de leurs positions, de leurs personnalités et des autres aspects, représente une communauté professionnelle dans laquelle tous sont indispensables pour effectuer le sauvetage de Fabien. À propos, l'inspecteur Robineau veut nouer amitié avec Pellerin. Mais le directeur Rivière l'empêche de s'approcher du pilote, par l'inquiétude de l'exécution équitable des règlements. En effet, Robineau, Pellerin, Fabien, même Rivière, et tous les autres membres constituent une intégralité corrélatrice, chacun d'entre eux doit contribuer, même se sacrifier au vol de nuit. À l'intérieur de la communauté, une relation intangible se fonde déjà à partir de la première mission. En fin de compte, le lien de totalité n'exclut pas la distance et la différence entre les personnes, pourvu qu'elles soient liées par la même cordée, se dirigeant vers la même direction.

Enfin, la responsabilité représente l'aspect le plus important de la relation humaine qui s'avère altruiste pour Buber et Saint-Exupéry. D'après le premier, « la responsabilité est l'amour de l'autre, en le traitant selon Je-Tu, en ne réifiant pas l'autre » (Mahmoud-Saleh, 2013 : 11). Selon le dernier, « le service de la collectivité humaine au plus haut degré est de l'abnégation et de la responsabilité acceptée » (Cersier, 2006 : 254). C'est justement par responsabilité que Mermoz, Guillaumet, Pellerin abandonnent leur famille pour servir de « pont » unissant les habitants du

monde ; que les pilotes risquent la vie afin de sauver leurs collègues en danger ; que le petit prince retourne à l'astéroïde B612 pour retrouver sa rose au prix de la mort, et que le « Je » et le « Tu » s'approchent et se connectent définitivement. Une fois que le « Je » se lie à « Tu » par devoir, l'existence de deux côtés se changerait, comme le renard explique au petit prince : « C'est le temps que tu as perdu pour ta rose qui fait ta rose si importante »(Saint-Exupéry, Tome II, 1994 : 298). Tout au fond, la relation humaine s'établit entre les hommes, et pour « être homme, c'est précisément être responsable» (Saint-Exupéry, Tome I, 1994 : 197). Dans son oeuvre, Saint-Exupéry raconte les aventures de Guillaumet qui subit une épreuve rigoureuse d'être perdu dans les Andes à cause de la tempête de neige. Pour que ses collègues persistant à le rechercher ne soient pas déçus , et que sa femme puisse toucher son assurance, le pilote opiniâtre ne peut pas s'abandonner, il marche sans arrêt dans la montagne enneigée, sans outil, ni aliment, jusqu'à ce qu'il soit sauvé par hasard. C'est un miracle créé par l'humain qui nourrit une forte envie de se vouer aux autres pour contracter la relation humaine où « un Je prend la responsabilité d'un Tu »(Buber, 1969 : 35). Quand Guillaumet survit à cet accident, il dit la première phrase qui honore un homme :« Ce que j'ai fait, je te le jure, jamais aucune bête ne l'aurait fait » (Saint-Exupéry, Tome I, 1994 : 196)). En somme, il surmonte tous les obstacles pour relier les personnes en retrouvant son existence, car « pour être, il importe d'abord de prendre en charge » (Saint-Exupéry, Tome II,1994 : 212).

3. L'action-le nouveau langage qui fait établir la relation humaine

La parole a une capacité de fonder les liens humains, et les mots qu'on emploie restent intimement unis à son existence, « parce que l'homme parle, en utilisant les mots pour communiquer, pour dialoguer, cela va produire la relation humaine pour donner un sens à la vie » (Mahmoud-Saleh, 2013 : 5). Néanmoins, Saint-Exupéry croit que la relation entre les hommes se crée par l'intermédiaire de l'action professionnelle sans besoin du langage conventionnel. Effectivement, les héros exupériens se montrent toujours taciturnes, même maladroits dans la vie quotidienne. Le pilote écrivain lui-même est « un homme du silence »² qui recherche son idéal par l'engagement dans le métier. Dès lors, il crée une méthode de communication muette pour tisser un réseau relationnel en vue de nous faire découvrir un monde humain « située au-delà des langages » (Saint-Exupéry, Tome I, 1994 : 336), puisque « le langage est source de malentendus»(Saint-Exupéry, Tome II, 1994 : 295).

En fait, Saint-Exupéry accorde une importance cruciale à la langue, comme il le signale dans son article : « Quand on a bien compris que l'homme, avant tout, c'est un langage, le plus aigu des problèmes » (Saint-Exupéry, Tome I, 1994 : 319).

Paradoxalement, il garde toujours le mutisme qui l'écarte de la clameur urbaine. Pour établir la relation humaine de la plus grande ampleur possible, on éprouve la nécessité de chercher un nouveau langage qui permet de réunir tous les gens en absorbant leurs divergences et contradictions. Enfin, le pilote le trouve en proposant une communication muette mais accessible à tout le monde, il s'agit de l'action. L'écrivain l'explique dans *Citadelle* : « Dieu d'abord est sens de ton langage et ton langage, s'il prend un sens, te montre Dieu. Ces larmes du petit enfant, si elles t'émeuvent, sont lucarne ouverte sur la pleine mer. Car voilà que retentissent sur toi non ces seules larmes mais toutes les larmes. » (Saint-Exupéry, Tome II, 1994 : 553).

Au lieu d'être héros impeccables, les protagonistes exupériens éprouvent les mauvais sentiments comme la douleur, l'appréhension, la solitude ; et ils connaissent les mauvais moments tels que la maladie, la blessure et le danger. Néanmoins, ils se renforcent et s'accomplissent dans les activités professionnelles pour surmonter les faiblesses et les revers de la vie. Nourris le même objectif de servir l'homme, les gens qui s'engagent dans la profession parviennent à trouver un nouveau langage constructif qui les dirige vers un monde humain où tous se lient intimement. À l'instar des aviateurs qui se rencontrent sur la ligne, sans dire un mot, ils peuvent se comprendre conformément à leurs expériences communes. À l'intérieur du groupe des pilotes, le vol suffit à témoigner des liens étroits et fraternels entre les collègues. En principe, le dialogue est nécessaire pour établir la relation humaine, mais Saint-Exupéry nous propose une initiative d'un autre mode de communication à travers son engagement dans le métier. Différent de Buber qui avance des concepts abstraits et transcendants, Saint-Exupéry nous indique une méthodologie concrète et accessible. D'après celui-ci, l'action est juste le nouveau langage universel qui fait établir la relation humaine. En essence, « c'est une philosophie de la rencontre, une philosophie du dialogue qui demande aux êtres humains de partager le monde et de rendre présent le dialogue réciproque, total, avec responsabilité envers les autres » (Mahmoud-Saleh, 2013 : 12).

3. La concordance essentielle entre l'amour et la relation humaine

D'après Buber, « l'amour existe entre le Je et le Tu. Quiconque ne sait pas cela, et ne le sait pas de tout son être » (Buber, 1969 : 34). Ainsi, l'amour est une problématique essentielle étroitement liée à la corrélation humaine et à l'existence de l'homme. À l'en croire, Saint-Exupéry prône une relation humaine dont l'essentiel consiste en amour universel et sublimé. Dans *Citadelle*, l'auteur interprète ce lien d'une manière inédite et métaphorique : les marins tirent autrement leurs cordages, et nous ne voyons qu'un navire en marche sur la mer. De même, les personnes

se diversifient suivant leurs personnalités, leurs positions, leurs compétences ou des autres aspects, mais ils constituent une large solidarité dans la collaboration professionnelle dont « la grandeur est, peut-être, avant tout, d'unir des hommes » (Saint-Exupéry, Tome I, 1994 : 189). En contribuant à une entreprise commune, les êtres humains se communiquent, s'entraident, se partagent de la peine et de la joie, ainsi sont-ils devenus des collègues, des amis et des frères. Désormais, une sorte de lien précieux s'établit parmi eux, soit une « chose inouïe : aimer les hommes » (Buber, 1969 : 35).

Cependant, la passion conjugale n'équivaut pas à l'amour véritable, comme Buber les distingue : « L'homme ne connaît pas l'amour, même s'il attribue à l'amour les sentiments qu'il éprouve, qu'il ressent, qu'il goûte et qu'il exprime » (Buber, 1969 : 34). Parallèlement, Saint-Exupéry l'affirme dans *Vol de Nuit* : « Aimer, aimer seulement, quelle impasse ! » (Saint-Exupéry, Tome I, 1994 : 152). C'est pourquoi, dans *Courrier Sud*, Bernis et Geneviève, même s'ils s'aiment profondément, sont destinés à se séparer. Inéluctablement, les héros exupériens abandonnent-ils leurs sentiments personnels pour rechercher une corrélation universelle et fraternelle. D'ores et déjà, l'amour s'expliquerait en conception relationnelle, au lieu de se concevoir comme une émotion privée.

Affranchi du délire de possession, l'amour véritable s'incarne dans « une radiation cosmique » (Buber, 1969 : 34). Pour Saint-Exupéry, « il exige de l'homme d'abandonner son repliement sur soi afin de s'engager parmi ses semblables » (Wagner, 1996 : 18). Effectivement, l'essentiel des liens humains « commence là où tu n'attends plus rien en retour » (Saint-Exupéry, Tome II, 1994 : 501). Dans *Citadelle*, un guerrier capture un renard des sables, il le nourrit de ses mains, et cet animal chaque jour lui devient plus précieux. Puis un jour, le renard domestiqué s'échappe. Lorsque son compagnon lui suggère d'en capturer un autre, le soldat le refuse, car tout ce qu'il fait est «... non pour le prendre mais pour l'aimer » (Saint-Exupéry, Tome II, 1994 : 402).

De fait, cette relation désintéressée et sublimée se produit dans l'ordinaire et le quotidien. Bernis visite, par hasard, un sergent qui vit dans un vieux fortin quelque part au centre du Sahara. C'est un homme isolé du monde, sans aucune attache avec personne, mais il ne manque pas d'amour qui existe dans un souvenir de sa famille éloignée ; dans des lettres qu'il écrit toutes les nuits mais ne s'attendant pas à recevoir la réponse ; dans le portrait imaginaire d'une femme blonde qu'il n'a jamais vue, et dans son espoir d'accueillir occasionnellement quelqu'un venu de l'extérieur. Le sergent tellement ordinaire même sans un nom dans l'histoire, possède par contre, le « luxe véritable » (Saint-Exupéry, Tome I, 1994: 189), car « on ne voit bien qu'avec le coeur, l'essentiel est invisible pour les yeux » (Saint-Exupéry,

Tome II, 1994 : 298). Avec l'amour dans son coeur, cet homme ordinaire souffre de la solitude et la douleur, pour que les habitants de l'autre côté du désert puissent vivre dans la paix et le bonheur.

Conclusion

D'une vision ontologique, Martin Buber construit un système théorique des liens qui existent parmi les entités du monde. Pour lui, «la vie véritable se fonde dans la relation Je-Tu » (Buber, 1969 : 27) dont «la réciprocité consiste à concevoir l'autre comme une conscience pleine, comme un sujet unique, comme un Tu, et que l'autre me considère comme un Toi » (Misrahi, 1968 : 63). À travers une pratique concrète dans le métier, Saint-Exupéry recherche pendant toute sa vie le sens de l'existence qui se définit par la relation humaine. Liés par ce fil rouge, les deux penseurs manifestent une concordance de la vision du monde. Par appel à « Tu », le pilote écrivain et le philosophe allemand poussent les hommes à surmonter les contraintes matérielles, à transcender les barrières utilitaires, et à retrouver la nature humaine dans le but de former « une civilisation qui a choisi l'Homme pour clef de voûte » (Simon, 1968 : 143).

À la fin du *Petit Prince*, l'écrivain s'obstine à exprimer l'espoir de rejoindre son petit héros. Dès lors, un lien existant mais invisible dépasse le temps et l'espace pour faire naître un rêve de retrouver « Tu » dans cet univers immense. Comme les deux parties de la relation « Je-Tu », qui s'intéressent, se recherchent et fatalement se rencontrent, les hommes s'uniraient, s'échangeraient, s'aimeraient pour transformer la terre des êtres humains. Dans une lettre envoyée du front de guerre à son amie intime Madame de B., Saint-Exupéry lui raconte son expérience de s'intégrer dans une collectivité et il y révèle l'exigence et la jouissance de créer le « luxe véritable » (Saint-Exupéry, Tome I, 1994 : 189): « Les camarades sont tous de très chics types et je suis content de partager leur vie, leur pluie, leur boue, leurs journées mélancoliques... » (Froment, 1941 : 193). Malgré la forme immatérielle, la corrélation des hommes revêt d'une existence significative et transcendante, ce qui expliquerait la survenue des Bédouins au centre du désert pour sauver le pilote au bord du désespoir. En somme, la philosophie de la relation éclaircie par Antoine de Saint-Exupéry nous encourage à la quête d'une vie noble, intense et bénéfique au défi de l'absurde et du nihilisme de l'existence humaine.

Bibliographie

Buber, M. 1969. *Je et Tu* (traduit de l'allemand par Brianquis,G). Paris : Editions Aubier.
Cerisier,Alban.2006. *Il était une fois le Petit Prince*. Paris : Gallimard.

Froment, H.1941. *On ne revient pas*. Paris: Gallimard.

Mahmoud-Saleh, M. 2013. *Martin Buber, Je et Tu, les Mots-principes*. Mémoire en Licence de philosophie sous la direction de Patrick Lang. l'Université de Nantes.

Misrahi, R. 1968. *Martin Buber, philosophe de la relation*. Paris : Seghers.

Misrahi, R. 1993. « Buber, Martin ». In : *Dictionnaire des philosophes*, 2^e édition. Paris : PUF.

Saint-Exupéry, A (de). 1994. Oeuvres Complètes, Tome I, *Articles*. Paris : Gallimard.

Saint-Exupéry, A (de). 1994. Oeuvres Complètes, Tome I, *Terre des Hommes*. Paris : Gallimard.

Saint-Exupéry, A (de). 1994. Oeuvres Complètes, Tome II, *Vol de nuit*. Paris : Gallimard.

Saint-Exupéry, A (de). 1994. Oeuvres Complètes, Tome II, *Citadelle*. Paris : Gallimard.

Saint-Exupéry, A (de). 1994. Oeuvres Complètes, Tome II, *Le Petit Prince*. Paris : Gallimard.

Saint-Exupéry, A (de). 1994. Oeuvres Complètes, Tome II, *Pilote de guerre*. Paris : Gallimard.

Simon, Pierre-Henri. 1968. *L'Homme en Procès*. Paris : Payot.

Wagner, Walter.1996. *La conception de l'amour-amitié dans l'oeuvre de Saint-Exupéry*. Paris : PETER LANG.

Notes

1. Cet article est financé par 2018 Programme des Sciences humaines et sociales du Ministère de l'Éducation de Chine (18YJA752013), intitulé : Etude sur la construction et la variation de l'espace dans les oeuvres d'Antoine de Saint-Exupéry.

2. Cette expression provient du titre de l'oeuvre écrite par Renée-Paule Guillot : *Saint-Exupéry l'homme du silence*, Edition Dervy, Paris, 2002.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Corneille à l'âge baroque : *L'Illusion comique* et la construction de la subjectivité

LONG Jia

Université de Xiamen, Chine
longjia@xmu.edu.cn

WU Yao

Université de Xiamen, Chine
wuyaochloe@163.com

Reçu le 09-02-2021 / Évalué le 12-05-2021 / Accepté le 16-06-2021

Résumé

Dans l'histoire théâtrale occidentale, Corneille se fait surtout remarquer par ses tragédies classiques. *L'Illusion comique* (1636), comme la dernière comédie de sa première période de création, souffre toujours d'un certain désintérêt auprès des critiques cornéliens chinois. Elle jouera en fait un rôle important dans les conceptions dramatiques de Corneille et devrait se comprendre dans la perspective de son illustration de l'esthétique baroque du début du XVII^e siècle. Les innovations de Corneille tel le procédé du théâtre dans le théâtre feront s'établir un nouveau rapport scène-salle. Cela nous laisserait entrevoir ses réflexions sur l'esthétique baroque et ses intentions : construire la subjectivité humaine en exposant les liens entre le monde et soi-même.

Mots-clés : baroque, Corneille, *L'Illusion comique*, le théâtre dans le théâtre, la subjectivité

巴洛克时代的高乃依——《戏剧幻象》与人的主体性建构

摘要

高乃依素来被视为17世纪法国古典主义戏剧的代表，以古典主义悲剧在西方戏剧史上留下浓墨重彩。《戏剧幻象》（1636）作为他告别早期喜剧创作转向古典主义悲剧创作的收笔之作，却往往被国内学界忽视。实际上，这部创作于古典主义剧作法确立之前的作品，是高乃依整体戏剧观的重要组成部分，需要被置于17世纪初期巴洛克美学风潮的框架下进行考察。高乃依在《戏剧幻象》中对“戏中戏”手法的运用与创新，缔结了某种新型观演关系。这体现了高乃依对巴洛克风潮的反思：即在呈现自身与世界的关系基础上建构人的主体性。

关键词：巴洛克，高乃依，《戏剧幻象》，戏中戏，主体性

Corneille in the baroque age: *L'illusion comique* and the construction of subjectivity

Abstract

In Western theatrical history, Corneille is mostly notable for his classical tragedies. *L'illusion comique* (1636), as the last comedy of his first period of creation, still suffers from disinterest among the Chinese Cornelian critics. In fact, it plays an important role in Corneille's dramatic conceptions and should be understood in the perspective of his illustration of the Baroque aesthetics of the early 17th century. The innovations of the theatrical technique of the play within a play by Corneille in *L'illusion comique* establish a new relationship between the stage and the audience, that would show his reflections on the baroque aesthetics and his intentions: construct human subjectivity by exposing the connection between the world and self.

Keywords: Baroque, Corneille, *L'illusion comique*, the play within a play, subjectivity

Introduction¹

Initialement, le concept de subjectivité a été développé comme purement philosophique. Sa compréhension découle de la connaissance du sujet (Renaut, 2006 :17) et on l'utilise pour désigner la nature et l'essence du sujet. Les critiques sont unanimes à estimer que la doctrine du rationalisme cartésien est à la base de la naissance de la métaphysique de la subjectivité (Sinaceur, 2003 :1014). D'après les termes de Kant, Descartes, dans son *Cogito*², établit la place déterminante de l'homme en tant que sujet agissant dans le processus de connaissance et définit sa subjectivité par sa « pensée » raisonnante et sa « conscience de soi » (*Selbstbewusstsein*). Il n'est donc pas étonnant de constater ce souci métaphysique de la subjectivité chez les dramaturges, puisqu'il s'agit de traiter du problème de la « subjectivité » du spectateur en tant que sujet esthétique dans le rapport scène-salle.

L'illusion comique est l'ultime « comédie » à l'issue de la première période de la carrière de Corneille, après laquelle le dramaturge se tourne vers la production de tragédies classiques. Elle constitue indubitablement une charnière dans l'œuvre de l'écrivain. Dans cette pièce, il apporte des modifications audacieuses au procédé proprement baroque du théâtre dans le théâtre, qui permettront un nouveau rapport scène-salle. Il nous laisserait entrevoir son rejet du baroque caractérisé par la mise en valeur d'éléments esthétiques de « la métamorphose » et de « l'instabilité ».

Ainsi, nous analyserons tout d'abord, et de manière détaillée, la mise en œuvre du procédé dans la pièce. Puis, nous explorerons la révélation de la crise de la subjectivité, pour enfin justifier le rapport entre l'illusion Comique et la construction de la subjectivité dans une troisième partie.

1. La mise en œuvre du procédé dans la pièce

Le théâtre dans le théâtre désigne un procédé dramatique qui consiste à enchâsser une pièce de théâtre (la pièce enchâssée ou intérieure) dans une autre pièce de théâtre (la pièce enchâssante ou cadre). Force est de constater que le mot « enchâsser » est en mesure de définir l'essence du procédé. C'est le changement de modalités d'enchâssement qui déterminera la diversité des présentations de cette technique tandis que la forme de l'insertion aura un impact direct sur sa complexité. Ainsi l'exploration de la modalité et de la structure sera l'essentiel de la mise en œuvre du procédé dans *L'illusion comique*.

1.1. La modalité d'enchâssement

Lorsque le dramaturge choisit la modalité d'enchâssement, la première chose à laquelle il lui faut réfléchir est la conception du rapport entre l'intrigue du spectacle enchâssé et celle du spectacle enchâssant; celui-ci étant encore lié à la présentation de l'espace scénique et du déploiement du temps théâtral dans la pièce. Ainsi l'exploration de cette modalité se développera selon les trois aspects suivants : l'organisation de l'intrigue, la présentation de l'espace scénique et le déploiement du temps théâtral.

Aristote fut le premier à exposer la raison et la structure de l'intrigue dans sa *Poétique* : « *il faut, dans un poème, que la fable soit l'imitation d'une seule action, que cette action soit entière* » (Aristote, 1874 :14-15). Pour Aristote, l'action doit être « seule » et « entière ». Cette idée sur l'organisation de l'intrigue est par la suite réinterprétée en fonction de sa théorie de la *mimésis* comme la règle de « l'unité d'action » par les théoriciens du théâtre italiens et français de la Renaissance. Cela permet de mettre l'accent sur l'importance du respect de cette règle pour la production de l'effet de vraisemblance (Zhou, 2008 :325-327).

Dans ce contexte, *L'illusion comique* est publiée en 1636 par l'auteur dans un esprit de rébellion contre les conventions, et il profite du thème de la magie pour insérer un spectacle intérieur. Selon l'action principale, le personnage principal Pridamant implore l'aide du magicien Alcandre pour retrouver son fils qui l'a quitté et ainsi, le mage invoquera les spectres interprétant l'illusion-spectacle pour représenter la vie réelle de Clindor, qui occupe les actes II-V, et constitue la pièce intérieure. Force est de constater que le développement de l'action de la pièce intérieure n'aura pas d'impact réel sur le destin du personnage principal. Au reste, les acteurs de la pièce-cadre ne participent plus à l'interprétation du spectacle intérieur. À cet égard, c'est le rapport regardé-regardant entre les acteurs de ces

deux pièces qui détermine la relation d'imbrication entre elles. Le fait est que la pièce intérieure dans *L'illusion comique* n'assume pas d'autre fonction que celle d'offrir un spectacle regardé. Il est évident que la pièce intérieure est élevée au même niveau que la pièce-cadre. D'autant que la pièce-cadre occupe seulement le premier acte alors que la pièce intérieure comprend les cinq actes suivants.

Tout cela nous montre que la conformité à la règle de l'unité d'action ou la production de l'effet de vraisemblance de la pièce n'est pas le souci majeur du dramaturge. L'idée d'opposer la pièce intérieure et la pièce-cadre chez Corneille ne se manifeste pas seulement dans la manière d'organiser l'intrigue, mais aussi dans la présentation de l'espace scénique et le déploiement du temps théâtral dans la pièce. D'autant qu'elles posent également les questions de l'unité de lieu et de l'unité de temps, considérées par les théoriciens dramatiques français de l'époque comme les enjeux pour la réalisation de la vraisemblance du spectacle (Zhou, 2008 :327).

Lorsque l'illusion-spectacle commence, Pridamant et Alcandre, protagonistes de la pièce-cadre, se transforment en spectateurs de la pièce intérieure et se retirent dans « la grotte » sur le côté de la scène, et les spectres-acteurs de la pièce intérieure en occupent le centre. Néanmoins, cette division de l'espace scénique ne persiste pas, car l'auteur fait formuler à la fin de chaque acte, par les spectateurs intérieurs, des critiques sur le spectacle enchâssé, qui interrompent le développement de l'action de ce même spectacle intérieur en évacuant les spectres-acteurs de la scène. Ainsi dans l'acte suivant ces derniers réapparaîtront sur la scène. On notera que c'est la place des spectateurs intérieurs qui délimitera l'espace scénique de la pièce intérieure. Cela dit, celle-ci n'est plus fixée et ni l'espace scénique de la pièce-cadre ni celui de la pièce intérieure ne peuvent occuper constamment la place dominante. Aussi sur le plan de la présentation de l'espace scénique est-il mis en lumière le rapport d'opposition entre le spectacle enchâssé et le spectacle enchâssant.

Quant au déploiement du temps, une pièce de théâtre « normale » présente généralement deux temporalités distinctes : celle de la représentation du spectacle (le temps fictif) et celle de l'action du spectacle (le temps réel). S'appuyant sur la théorie de la *mimésis* d'Aristote, les doctes français en matière dramatique ayant pour but de garantir l'effet de vraisemblance de la pièce, proposent la règle de l'unité de temps qui implique que la temporalité de la représentation du spectacle coïncide avec celle de l'action du spectacle. Or, l'enchâssement d'un spectacle dans un autre introduit dans la pièce deux nouvelles temporalités : la temporalité de la représentation du spectacle intérieur et celle de l'action du spectacle intérieur. Dans *L'illusion comique*, où la pièce intérieure occupe quatre actes, le dramaturge étend même la durée de l'entracte de la pièce intérieure à deux ans. Il en résulte

que celle-ci sera beaucoup plus longue que la durée de l'entracte de la pièce-cadre, et que le temps de l'action de la pièce intérieure ne correspond plus à celui de la pièce-cadre. Dans ce cas-là, cela occasionnera une rupture de la coïncidence des quatre temporalités et la faillite de l'unité de temps, ce qui mettra en relief l'opposition entre pièce-cadre et pièce intérieure.

Suite à ces interprétations développées ci-dessus, on ne peut que constater l'intention de Corneille de mettre en relief l'opposition entre les deux pièces, tout en laissant de côté le respect des trois unités d'action, de lieu et de temps, qui concerne la vraisemblance de la pièce.

Néanmoins, l'effet de vraisemblance défendu dans le spectacle par les théoriciens classiques français est symptomatique de la posture du dramaturge à l'égard du rapport scène-salle, car la mise en valeur de la vraisemblance suggère qu'ils s'entendent pour immerger le spectateur dans le spectacle et l'aider à s'identifier aux personnages jusqu'à se dégager de sa qualité d'observateur et y participer comme acteur. Ainsi, la scène affirmant son autorité sur la salle, le spectateur est par-là même privé de son libre-arbitre. Cette forme du rapport scène-salle a été justement décrite par Roland Barthes : « *le public est comme un enfant, l'acteur est son substitut maternel, il lui taille sa nourriture, lui propose des aliments tout coupés que l'autre consomme passivement* » (Barthes, 2002 :164). Ainsi, le spectateur engagé dans l'illusion-spectacle oublie sa vraie qualité de sujet esthétique et perd la possibilité de prendre conscience de sa qualité de sujet esthétique.

En revanche, la faillite de l'illusion mimétique instaurerait un nouveau rapport scène-salle. Lorsque le spectacle intérieur commence, l'attention des spectateurs ne se concentre pas en permanence sur l'évolution de l'action de la pièce-cadre, mais alterne entre la pièce-cadre et la pièce intérieure. Ils ne cessent de se plonger dans l'illusion-spectacle, ne se souciant plus de l'intrigue, mais se tournant vers la représentation scénique. Pendant ce processus, le spectateur prend conscience de sa qualité de sujet esthétique. Au reste, la mise en valeur du rôle décisif du spectateur intérieur dans le rapport d'opposition entre la pièce intérieure et la pièce-cadre, qui se présente sur la scène comme la reproduction du vrai spectateur, permettra à ce dernier de s'identifier à sa reproduction tout en lui rappelant sa qualité de sujet esthétique.

1.2. La structure d'enchâssement

Les innovations de Corneille sont présentes aussi dans sa structure d'enchâssement. Généralement, celle-ci comprend deux niveaux de représentation. Alors que notre dramaturge y introduit, pour la première fois de son époque, un troisième niveau.

Le premier niveau de représentation de *L'illusion comique*, soit la pièce-cadre, met en scène le protagoniste Pridamant qui vient quérir l'aide du magicien Alcandre pour retrouver son fils. Le mage décide de convoquer les spectres interprétant l'illusion-spectacle. L'illusion-spectacle forme ainsi le deuxième niveau de représentation, qui occupe les actes II-V. Néanmoins, dans l'acte V, Corneille introduit à l'insu des spectateurs, sur et devant, la scène un troisième niveau de représentation. Lorsque l'acte V débute, Alcandre va faire apparaître la vie actuelle de Clindor comme promis. Sur la scène, Clindor trahit sa femme et tombe amoureux de la princesse. Le spectacle se finit par l'assassinat de Clindor par le prince. Après que le rideau tombe, Pridamant commence à déplorer la fin tragique de son fils. Or, lorsque Pridamant et le spectateur croient à la mort certaine du fils, Alcandre tire le rideau. Nous trouvons Clindor vivant sur la scène en train de partager la recette du spectacle avec d'autres personnages. Alcandre révèle maintenant la vérité selon laquelle Clindor était devenu acteur, et que le spectacle qui venait d'être représenté un instant auparavant, était une tragédie qu'il avait interprétée avec ses collègues acteurs, en imitation de son expérience réelle.

Depuis Aristote, le « désir de connaître » de l'homme est étroitement lié à ses sensations et surtout ses « sensations visuelles » (Aristote, 1840 :5). Celles-ci passent pour être le meilleur moyen d'acquisition de la connaissance. Ainsi est établie la coïncidence entre la perception visuelle et le monde. Dans *L'illusion comique*, jusqu'à ce que le rideau soit tiré, le spectateur comprend qu'il s'est laissé leurrer par l'illusion, et que ce qu'il a vu de ses propres yeux sur la scène est loin d'être la vérité, mais n'est qu'une fausse apparence. De là le fait que le spectateur se rende compte que ce qu'il connaît par ses sensations visuelles ne correspond plus à la réalité sur scène. Dans ce cas-là, le spectateur poussé par son désir naturel de connaître effectuera une réflexion rétrospective pour corriger ses connaissances erronées. Durant ce processus de réflexion, le spectateur désenchanté prendra conscience de sa qualité de sujet esthétique et constatera que l'œil ne suffit plus pour connaître la vérité. doutant de l'efficacité de l'œil comme moyen de connaissance, le spectateur affirmera qu'il n'est plus possible d'acquérir les vraies connaissances sans le fonctionnement de la raison.

2. La révélation de la crise de subjectivité du procédé

Comme la définition du procédé présentée dans le texte ci-dessus le montre, l'essence du procédé se manifeste exactement dans le mot « enchâsser », qui vise à reproduire le théâtre lui-même sur la scène jusqu'à ce que se confonde la réalité du spectacle enchâssant et celle du spectacle enchâssé. Lorsqu'on essaie d'expliquer la signification de l'évidence de l'enchâssement du procédé, on ne peut pas se

dispenser de la compréhension de la thématique du *theatrum mundi*. Shakespeare, représentatif des dramaturges élisabéthains qui mit en œuvre le procédé dans la pièce, a ainsi résumé cette thématique : « *Le monde entier est un théâtre, et les hommes et les femmes ne sont que des acteurs* » (Shakespeare, 2010 :60-68).

2.1. Les liaisons intrinsèques entre le procédé et le *theatrum mundi*

Force est de constater que la remise en valeur de cette thématique témoigne en fait d'un goût pour le dédoublement : les humanistes exhortant les gens à considérer le monde comme un théâtre de nature illusoire, l'illusion et la réalité, qui se sont opposées autrefois, maintenant, se confondent. De ce point de vue, le topo du *theatrum mundi* révèle en effet une esthétique du dédoublement qui vise à briser la frontière entre illusion et réalité jusqu'à faire prendre le faux pour le vrai. Cette esthétique du dédoublement se manifestera parfaitement par le procédé consistant à créer à travers la représentation du théâtre lui-même sur la scène un effet de dédoublement. Le rapport d'assujettissement entre la pièce intérieure et la pièce-cadre fait se confondre illusion et réalité. Ainsi s'établit la correspondance entre la thématique du *theatrum mundi* et le procédé. Or, cette esthétique témoignerait en fait d'une rupture de paradigme de la pensée à l'âge baroque.

2.2 L'apparition du procédé avec la « rupture d'épistème »

En parlant de la notion de dédoublement, il serait déraisonnable de taire les critiques de Michel Foucault sur « l'épistème classique » à l'âge baroque, exprimées dans son ouvrage sur l'archéologie des sciences humaines :

L'âge du semblable est en train de se refermer sur lui-même. Derrière lui, il ne laisse que des jeux. Des jeux dont les pouvoirs d'enchantement croissent de cette parenté nouvelle de la ressemblance et de l'illusion ; partout se dessinent les chimères de la similitude, mais on sait que ce sont des chimères ; c'est le temps privilégié du trompe-l'œil, de l'illusion comique, du théâtre qui se dédouble et représente un théâtre, du quiproquo, des songes et visions (Foucault, 1966 :65).

D'après le philosophe, si les baroques privilégient ce goût du dédoublement, c'est que le principe de la « ressemblance » commence à défaillir et à se détacher du rapport dépendant du savoir. Ainsi est établi pour la première fois le lien entre la ressemblance et l'illusion de nature fausse. Dans ce cas-là, les hommes croient que le monde qui les entoure est inondé de « chimères », et commencent à s'intéresser au monde des illusions. De là, la prédominance à l'âge baroque du goût pour le

dédoublément qui consiste à confondre illusion et réalité. Dans ce contexte, il nous semble impératif d'explorer le sens de la ressemblance afin de mieux comprendre les significations de cette esthétique que manifeste le procédé et sa présentation par Corneille.

Le philosophe cite l'interprétation de Descartes de l'habitude de connaissance des gens pour expliquer le sens de la ressemblance : « c'est une habitude fréquente lorsqu'on découvre quelques ressemblances entre deux choses que d'attribuer à l'une comme à l'autre, même sur les points où elles sont en réalité différentes, ce que l'on a reconnu vrai de l'une seulement des deux » (Foucault, 1966 :65). La ressemblance désigne ainsi les relations intrinsèques entre les choses. Le philosophe explique ensuite que, si cette forme de connaissance de la ressemblance peut fonctionner, c'est dû à l'existence des « signatures », puisque c'est en jugeant les ressemblances entre les signatures sur les choses que les gens connaissent les choses : « Il n'y a pas de ressemblance sans signature. Le monde du similaire ne peut être qu'un monde marqué. (...) Le savoir des similitudes se fonde sur le relevé de ces signatures et sur leur déchiffrement » (Foucault, 1966 :41).

On est donc en droit de dire que la ressemblance ne suggère pas seulement les rapports similaires intrinsèques entre les choses, mais aussi ceux entre les signes et les choses qu'ils signifient. L'importance de ces derniers se manifeste dans le fait qu'ils révèlent l'autorité de l'homme en tant que sujet connaissant sur les objets de connaissance, ainsi que l'affirmation de sa possibilité de connaître dans le processus de connaissance, puisque c'est l'homme lui-même qui va créer et déchiffrer les signes. Dans cet esprit, la faillite de la forme de connaissance de ressemblance, ou le règne de l'esthétique du dédoublement, témoignerait en fait de l'ébranlement de l'autorité de l'homme sur le monde de signes et de la mise en doute de la capacité de connaissance de l'homme. Cela témoigne en fait de l'émergence de la crise de la subjectivité à l'issue de la Renaissance.

3. *L'illusion comique* et la construction de la subjectivité

Comme nous l'avons montré dans l'introduction, il n'y a pas de connaissance de la subjectivité après la métaphysique de la subjectivité de René Descartes au XVII^e siècle. Néanmoins, les idées qui y sont entremêlées existent depuis longtemps et atteignent leur apogée à travers l'humanisme pendant la Renaissance. David Lavin indique à juste titre les liens intrinsèques entre la métaphysique de la subjectivité de Descartes et l'humanisme :

On doit la naissance de la vision remarquable de l'humanisme aux gens à époque de la Renaissance, et un grand défi à l'autorité religieuse médiévale, proposé au

*nom d'une raison auto-confirimation. L'esprit de la Renaissance persiste pendant deux siècles, et enfin mis en lumière dans la raison d'une vision mécanique : Hobbes, Descartes. Chez Descartes, l'humanisme est supposé d'une nature subjective distincte (...)*³ (Lavin, 1988 :3).

En effet, d'un point de vue métaphysique, les explorations des humanistes de la nature, des possibilités et des fonctions de l'homme sont fondamentalement les connaissances du sujet et de la subjectivité.

3.1. La faillite de l'humanisme

Lorsque nous explorons les causes de la faillite de l'humanisme et la crise de la subjectivité, il nous semble indispensable de mentionner le grand événement culturel datant de la Renaissance : le développement de la théorie de l'héliocentrisme. Celui-ci donne naissance à une suite de nouvelles visions cosmologiques. Vers 1530, Copernic répand l'hypothèse héliocentrique selon laquelle la Terre tourne autour du Soleil, censé être le centre de l'univers, et qui se substitue à l'opinion géocentrique alors universellement admise. Le changement de centre de l'univers affectera la vision de l'homme et de son rapport à l'univers. L'homme qui était mis au centre du monde sent par expérience l'instabilité de l'univers et l'incertitude de son existence au point d'être envahi par un certain sentiment d'angoisse. Suite à cette hypothèse audacieuse de Copernic, Giordano Bruno, après avoir développé la théorie de l'héliocentrisme, suppose vers les années 1580s l'existence d'un univers infini, qui n'a « *ni centre, ni circonférence* » (Bruno, 1987 :161). Le renoncement de Bruno à l'idée de centre de Copernic fait s'accroître l'incertitude de l'existence chez les hommes. Situé dans un monde décentralisé, l'homme se trouve maintenant indépendant et sans appui dans un univers infini et instable, et commence à prendre conscience de ses limites et à mettre en doute la certitude de son existence. Aussi est-il pris définitivement par un sentiment de vide ou, pour reprendre les paroles de Nietzsche, de « nihilisme », qui est défini par un « *sentiment creusant de "rien"* » (Qtd. In Vioulac, 2011 :19-39). C'est chez Copernic que Nietzsche localise le moment décisif de l'histoire du nihilisme : « Depuis Copernic, écrit-il dans la *Généalogie de la morale*, l'homme semble sur la mauvaise pente - il roule désormais de plus en plus vite loin du centre - jusqu'où ? Jusqu'au néant ? Jusqu'au sentiment taraudant de son néant ? » (*Idem.*) Envahi par ce sentiment de « nihilisme » devant l'univers infini, l'homme, ce sujet connaissant est dépouillé de sa conscience de soi.

3.2. Les expériences des baroques dans la crise de la subjectivité

Face à cette nouvelle condition de vie, et pour répondre à la crise de la subjectivité de cette dernière période de la Renaissance, les baroques durent explorer de nouvelles manières pour réaffirmer la certitude de l'existence et construire la subjectivité. Angoulevant résume la moralité des baroques à un certain esprit baroque : « L'esprit baroque est un moment de l'histoire européenne. Du XVI^e au XVIII^e siècle, il témoigne d'une volonté toujours en éveil, en recherche, en mouvement de comprendre le monde et l'homme pour tenter d'en donner l'expression métaphysique, scientifique et esthétique la plus conforme au souci d'une nécessaire réalité naissante » (Angoulevant, 1994 : 121).

En toute logique, on est forcé d'admettre que le regain de faveur de la thématique du *theatrum mundi* à l'âge baroque est justement le résultat des réflexions des humanistes sur la nouvelle condition de vie des hommes face à l'infinité de l'univers. Après avoir médité sur la nouvelle condition humaine, les humanistes avancent cette nouvelle vision du monde pour que les hommes puissent réaffirmer l'évidence de l'existence par la compréhension de l'incertitude, de l'existence et de l'instabilité du monde. Les coïncidences entre le procédé du théâtre dans le théâtre et la thématique du *theatrum mundi* nous autorisent à dire que la mise en œuvre du procédé par les dramaturges correspond aux efforts des humanistes pour construire la subjectivité en crise.

3.3. Les réflexions de Corneille sur l'esthétique baroque

Or, Corneille effectue des innovations sur le procédé du théâtre dans le théâtre pour donner naissance à un nouveau rapport scène-salle qui témoigne des efforts du dramaturge pour offrir une autre manière de réaliser la construction de la subjectivité. Dans *L'illusion comique*, Corneille ne cherche jamais à produire l'effet de vraisemblance de la pièce. En revanche, il met en valeur le rapport d'opposition entre le spectacle enchâssé et le spectacle enchâssant de manière à détacher le spectateur de l'illusion mimétique vraisemblable. Cela corrobore le fait que Corneille refuse de briser la frontière entre illusion et réalité pour mettre le spectateur dans une situation inconfortable. Ainsi est réveillée, chez le spectateur, la conscience de sa qualité de sujet esthétique. Si l'on met ce rapport scène-salle dans le cadre métaphysique de la construction de la subjectivité, on notera que les efforts, de Corneille pour éveiller chez le spectateur la conscience de sa qualité de sujet esthétique, offrent une manière plus sûre que les humanistes baroques pour la construction de la subjectivité, tout en guidant l'homme en tant que sujet connaissant à former par lui-même sa conscience de soi. De leur côté, les

humanistes, défenseurs du topo du *theatrum mundi*, choisissent, de construire, à travers la prise de conscience du rapport entre le monde et l'homme, la certitude de l'existence chez l'homme. C'est là où résident les conflits entre Corneille et les humanistes. Cela montre son rejet de la thématique du *theatrum mundi* et de l'esthétique baroque ayant l'« instabilité » et la « métamorphose » comme caractéristiques principales.

3.4. La réponse à la « crise du sensible » de Corneille

Selon Kant, « la crise du sensible » est apparue après la proposition de l'héliocentrisme de Copernic qui s'est « risqué, d'une manière contraire aux sens, mais pourtant vraie, à chercher l'explication des mouvements observés non dans les objets du ciel, mais dans leur observateur » (Qtd. In Vuillemin, 2019 :149). Kant indique ainsi la révolution des moyens de la connaissance derrière la substitution de l'héliocentrisme au géocentrisme. En effet, c'est Aristote qui le premier a établi des liens entre « le désir de connaître » de l'homme et « ses sensations visuelles » (Aristote, 1874 :5). On ne peut que constater que faire des sensations visuelles le critère absolu de la vérité manifeste en fait un préjugé anthropocentrisme et la reconnaissance du rôle dominant de l'homme en tant que sujet connaissant dans le processus de la connaissance. C'est justement la confiance dans les sensations visuelles qui incite Aristote à affirmer l'hypothèse du géocentrisme. Ainsi, mettre le Soleil au centre de l'univers manifeste en fait le rejet de Copernic de la tradition depuis Aristote d'interpréter la cosmologie d'après les sensations visuelles, et surtout sa répugnance pour l'anthropocentrisme.

Face à cette « crise du sensible », pour rétablir des liens entre la réalité perceptible et le monde, et satisfaire le désir de connaître des hommes, les scientifiques de l'optique sont les premiers à réagir à cette « crise du sensible ». Kepler élabore la théorie de l'image rétinienne pour démontrer que la réception des images est assurée par la réfraction des rayons de l'objet sur la rétine et non par le cristallin comme on le pensait à cette époque. Ensuite en 1637, Descartes met en relief, dans son traité sur l'optique *La Dioptrique*, dans la perspective de la physiologie, le rôle important des nerfs dans le processus de transmission des images rétiniennes. Ainsi Descartes rompt véritablement avec la tradition sur le fonctionnement de l'œil, pour détruire la ressemblance entre la réalité perceptible et la réalité du monde. De là Descartes tire sa conclusion que — « c'est l'âme qui voit et non pas l'œil » (Qtd. In. Vuillemin, 2019 :152).

À l'aide de la raison, Descartes arrive à redresser la coïncidence entre le monde et l'œil pour réaffirmer la valeur de la raison chez l'homme en tant que sujet

connaissant et son autorité sur les objets de la connaissance. C'est justement ce que Corneille, son contemporain, veut prouver par ses innovations sur la structure du procédé dans *L'illusion comique*. En introduisant à l'insu des spectateurs un troisième niveau de représentation dans la structure d'enchâssement de base du procédé, Corneille arrive à susciter chez le spectateur des doutes sur l'efficacité de l'œil comme moyen de connaissance privilégiée et la coïncidence entre le monde et l'œil, dans le but de lui faire reconnaître l'importance de la raison dans le processus esthétique. Ainsi se manifestent les efforts de Corneille pour construire la subjectivité et par là de faire connaître aux spectateurs le rôle de la raison dans le processus esthétique.

Conclusion

Selon Jean Rousset, *L'illusion comique* s'impose toujours, par sa structure et ses thèmes baroques, comme l'œuvre emblématique de la littérature baroque française (Rousset, 1953 :204-218). Cela aurait une influence marquante sur les études cornéliennes. De là vient la distinction audacieuse entre « Corneille baroque » et « Corneille classique » (Sweetser, 1977 :9). Néanmoins, en interprétant les liens intrinsèques entre le nouveau rapport scène-salle, résultant des innovations de Corneille du procédé du théâtre dans le théâtre, et la crise de la subjectivité à cette époque, on est forcé de reconnaître que les conceptions dramatiques de Corneille ne devraient pas être définies comme simplement baroques ou classiques. Par ses innovations du procédé, Corneille arrive à déconstruire le baroque tout en le pratiquant. Pour Corneille, le style n'est qu'un moyen, l'important est de faire connaître, via le théâtre, au spectateur le rapport entre le monde et soi-même. Les innovations du procédé dans *L'illusion comique* de Corneille, s'appuyant sur son interprétation originale du rapport scène-salle, nous laissent ainsi entrevoir sa volonté de construire la subjectivité. Les conceptions dramatiques de Corneille se montrent ainsi humanistes.

Bibliographie

- Angoulvent, A. L. 1994. Conclusion. In : *L'esprit baroque*. Paris : PUF.
- Aristote. 1874. *Poétique D'Aristote*. Paris : J. Delalain et fils.
- Aristote. 1840. *La Métaphysique*. Paris : Ladrangé.
- Barthes, R. 2002. *Sur Racine*. Paris : Éditions de Seuil.
- Sinaceur, H. 2003. La question du sujet d'aujourd'hui. In : *Grand dictionnaire de la philosophie*. Paris : Larousse.
- Bruno, G. 1987. *L'Infini, l'Univers et les mondes*. Paris : Éditions Berg International.
- Corneille, P. 1963. *Œuvres complètes*. Présentation Et Notes De André Stegmann. Paris : Éditions du Seuil.

- Forestier, G. 1996. *Le Théâtre dans le théâtre sur la scène française du XVII^e siècle*. Paris : Librairie Droz.
- Foucault, M. 1966. *Les Mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*. Paris: Gallimard.
- Lavin, D. 1988. *The Opening of Vision: Nihilism and the Postmodern Situation*. New York and London: Routledge.
- Renaut, A., Billier, J. C., 2006. *La Philosophie*. Paris : Jacob.
- Roussel, J. 1953. *La littérature de l'âge baroque en France : Circé et le paon*. Paris : Librairie José Corti.
- Sweetser, M. O., 1977. *La Dramaturgie de Corneille*. Genève : Droz.
- Vioulac, J., 2011. « Nietzsche et Pascal. Le crépuscule nihiliste et la question du divin ». *Les Études philosophiques*, No 96, p.19-39.
- Vuillemin, J. C., 2019. « Illusions comiques et illusions optiques : l'œil baroque ». *Études romanes de Borno*, No 40, p.143-158.
- ZHOU Ning, 2008. *L'Histoire du théâtre occidental, Volume I*. Xiamen : Edition Université de Xiamen.

Notes

1. 本文为国家社科基金项目《博马舍正剧诗学研究》（项目批号：19BWW060）的阶段性成果。（Le présent article est l'un des fruits du projet de la Fondation Nationale Chinoise de Science Sociale (The National Social Science Fund of China, NSSF) : *Étude sur la Poétique dramatique chez Beaumarchais* (Numéro du projet : 19BWW060).)
2. C'est dans son *Discours de la méthode* (1637) que Descartes propose pour la première fois le principe du Cogito—« Je pense, donc je suis » (en latin : Ego cogito, ergo sum).
3. Version originale: « it is to the people of the Renaissance that we owe the beginnings of (...) the glorious vision of humanism, and a mighty challenge to the mediaeval authority of faith, announced in the name of a self-validating rationality. The spirit of the Renaissance continued for two hundred years, eventually coming to light in the rationality of a mechanical vision: Hobbes, Descartes. In *Descartes, humanism assumed a distinctively subjective character, (...)* ».



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Simulacre et grâce : le jeu de vieillard dans « Madame Dodin » de Marguerite Duras

CHEN Xiaolin

Université de l'Académie des Sciences sociales de Chine, Chine
chenxiaolin@cass.org.cn

Reçu le 09-02-2021 / Évalué le 03-05-2021 / Accepté le 01-06-2021

Résumé

« Madame Dodin » est une nouvelle éponyme de Marguerite Duras, dans laquelle l'auteure façonne une vieille concierge ludique qui s'ingénie à taquiner son entourage et à jouer le jeu en se déguisant en petite fille. Le jeu appartient, en général, à une activité enfantine qui n'a rien à voir avec le vieillard. Le vieux ludique qui joue le jeu d'enfantillage paraît aussi indécent qu'exceptionnel. L'article, s'appuyant principalement sur l'étude de Huizinga et de Roger Caillois sur le jeu, travaille sur les liens inextricables entre le vieillard et le jeu, pour montrer la polysémie du jeu joué par les personnes séniles durassiennes qui participe à la formulation du style de l'écriture et à la naissance de la formule oxymorique « gai désespoir » de l'écrivaine.

Mots-clés : jeu, vieillard, style, Marguerite Duras

幻象与恩典：杜拉斯《多丹夫人》中的老者游戏

摘要

在其短篇小说《多丹夫人》中，杜拉斯塑造了一位年迈的门房多丹夫人，她充满童趣，乐于戏弄人，并且常常扮成小女孩做游戏。通常，游戏是一项属于孩子的活动，它童趣的一面与老者毫无关联。一个爱做游戏的幼稚老者似乎有失体面，而且非常少见。论文以赫伊津哈和凯卢瓦两位社会学家对“游戏”的研究为基础，分析“老人”和“游戏”之间千丝万缕的联系，力图阐释杜拉斯笔下“游戏”的多样性：它既有利于作家探索新的写作风格，又是杜拉斯晚年“欢愉的绝望”这一人生观的雏形。

关键词：游戏，老人，文风，杜拉斯

Travesty and grace: the game of old people in « Madame Dodin » of Marguerite Duras

Abstract

In his eponymous short story « Madame Dodin », Marguerite Duras describes an old but funny caretaker, who strives to tease her entourage, to play the games of little girl. The game is usually an activity for children, and concerns seldom the old

people. An old woman interested in child's game seems indecent and exceptional. On the basis of the study of Huizinga and Roger Caillois about the game, we try to analyse the tight links between game and old man, and to show that the game in the world of Duras is active to renew the writer's style, and it contributes also to the appearance of the future "joyful despair" of Duras.

Keywords: game, old people, style, Duras

À l'origine du latin *jocus*, le mot « jeu » renvoie, de prime abord, au monde ludique (du latin *ludus* « jeu »). Malgré le fait qu'on peut jouer au jeu à tous les âges, il semble que ce terme, par le biais de son caractère amusant, relève, en général, plus d'un privilège des enfants que d'une activité courante des adultes, et encore moins des personnes âgées ; à plus forte raison, les vieillards qui jouent des jeux d'enfant paraissent d'autant plus insolites que l'image qu'on accorde d'habitude au grand âge n'a rien à voir avec la dimension ludique du jeu. Pourtant, le « jeu » n'est pas une pratique complètement étrangère aux personnes séniles : dans son essai sur la vieillesse, Simone de Beauvoir qualifie le jeu, ainsi que le travestissement et le costume, d'échappatoire illusoire des vieillards qui leur permet momentanément d'« éluder le problème [...] [p]our sortir de la "crise d'identification" » (Beauvoir, 1970 : 33) due à la vieillesse. L'étude de Beauvoir distingue le jeu d'enfant du jeu de vieillard, et indique la dimension tragique de celui-ci sous l'apparence ludique. Une scène de jeu dans « Madame Dodin » - nouvelle de Marguerite Duras recueillie dans *Les Journées entières dans les arbres* - révèle éminemment bien l'aspect spécifique du jeu de vieillard dont parle l'auteure de *La Vieillesse*. Madame Dodin - héroïne éponyme du récit, - ainsi que son complice Gaston le balayeur, met en scène un jeu enfantin où le triste balayeur feint d'être saoul, s'attend en chantant et en sifflant à la fenêtre de la concierge sexagénaire qui le guette depuis un long moment, jusqu'à ce qu'elle lui renverse en pleine figure l'eau de la casserole :

Gaston se met alors à rire, d'un rire qui s'entend d'un bout à l'autre de la rue Sainte-Eulalie. [...] Plié en deux, dégoulinant, celui-ci se tord. [Mme Dodin] le laisse rire tout son saoul. [...] Et quand même, insensiblement, l'hilarité la gagne (Duras, 2011 : 1073-1074).

La grande occurrence du champ lexique relatif à la joie, comme « se marrer », « rire », « transporter » (Duras, 2011 : 1073-1074), etc., s'accompagne tout l'épisode, et traduit manifestement l'atmosphère épiphanique que donne le comportement enfantin des deux protagonistes. L'exaltation est cependant aussi éphémère que la durée du jeu qui ne peut se réaliser que « dans les limites précises de temps et de lieu » (Caillois, 1958 : 20). À la liesse momentanée succède un profond chagrin : « Dès qu'elle est seule, elle cesse de rire et réfléchit » (Duras, 2011 : 1074). Qu'est-ce

que la vieille s'attend à ce jeu enfantin en dehors d'une brève allégresse ? Si la vieillesse représente pour le vieillard une sorte de « mal du temps », le jeu, - étant une forme de *Diagôgè*, « dissipation du temps » selon Aristote (Huizinga, 1951 : 256) - n'est-il pas justement un remède à la douleur du temps ? Dans cette perspective, Duras - « écrivaine du temps » (Leridon, 2004 : [DVD]), comme elle se confirme sur le plateau de l'émission *Apostrophes* de Bernard Pivot en 1984 - a bien lieu de faire du *jeu un enjeu* de son écriture sur le temps. Alors nous nous demandons comment le jeu participe à cette campagne de lutte contre l'usure du temps menée par les personnes séniles dans l'univers durassien. Pour répondre à cette question, nous allons analyser, en premier lieu, les attributs du jeu et ses effets sur le vieillard ; ensuite, le travail se penchera sur les éventuelles conjugaisons entre *jeu* et écriture durassienne, qui n'est autre qu'un *jeu* de mots.

Jeu : simulacre et vertige

Paru pour la première fois dans *Les Temps modernes* en 1952, « Madame Dodin » est considéré comme « le texte le plus drôle de Duras » (Duras, 2011 : 1531). Mme Dodin, cette vieille râleuse qui se plaint sans cesse des poubelles des locataires qu'elle est obligée de sortir chaque jour, se contente de taquiner son entourage, se réjouit de ses malices inoffensives pleines de gouailles et de canulars, ce qui en fait le personnage le plus comique dans l'univers artistique de Marguerite Duras. La plaisanterie et la gaminerie insolite de cette dame âgée atteignent son paroxysme dans ce jeu enfantin joué avec son complice Gaston : « Alors, on fait la jeune fille ? » (Duras, 2011 : 1078), s'exclame le balayeur à la vieille concierge, trente ans de son aînée. À cette initiative répond ladite scène « à la casserole » où tous les deux, fous de rire, jouissent pleinement de la fascination du jeu pour oublier provisoirement la tristesse irréparable du réel qui gît derrière :

Moi, dit Gaston, si vous aviez seulement eu vingt ans de moins, comment que je vous aurais placée, mais dans mon lit.

*- J'ai pas de doutes là-dessus, dit Mme Dodin, vous petes assez cochon pour ça.
- Malheureusement, vous êtes vraiment trop vieille maintenant. Moi qui arrive toujours trop tôt, pour une fois, j'arrive trop tard* (Duras, 2011 : 1076).

Après le jeu qui est en effet un « moment d'oubli » (Caillois, 1958 : 96) où tous les deux s'abandonnent au comportement enfantin, ressurgissent le réel désabusé et l'écart infranchissable - un décalage de trente ans qui les empêche de s'unir comme de véritables amants. Comme tous les rires, de l'accomplissement du jeu s'ensuit un vide encore plus profond, comme indique Kant : « Le rire vient d'une attente qui se résout subitement en rien. » (Bergson, 1940 : 65). Si l'extase produite

du jeu ne suffit à créer la fascination à long terme, le jeu apporte du moins un mirage, une illusion passagère, en guise d'un palliatif à l'atrocité du réel.

Dans son étude sociologique, Roger Caillois déduit du jeu six attitudes, dont le simulacre et le vertige (*mimicry-ilinx*) (Caillois, 1958 : 89) qui traduisent parfaitement la scène du jeu joué par la concierge et le balayeur :

La mimicry consiste à représenter délibérément un personnage [...]. L'acteur doit composer son rôle et créer l'illusion dramatique [...]. [D]ans l'ilinx, il y a démission, [...] démission de la conscience. Le patient la laisse aller à la dérive et s'enivre de la sentir dirigée, dominée, possédée par des forces étrangères (Caillois, 1958 : 96).

Le jeu, quoique fictif et illusoire, procure non seulement un rare moment de détente aux deux travailleurs assidus ; il offre d'autant plus, à travers sa « démission de la conscience » et son « illusion dramatique » selon les termes de Caillois, un bonheur chimérique dont les deux acteurs sont privés dans la vie courante, en raison de leur décalage d'âge. Qui dit fictif dit irréel. De ce fait, l'incitation apparemment excitante « Alors, on fait la jeune fille ? » semble désormais dénuée de son aspect comique, et se transforme en un « moment d'oubli » (Duras, 2011 : 1076) suivi dans la foulée du vide. Il s'agit, au cours du jeu, d'un vertige aussi intense que délicieux, d'échapper momentanément l'écoulement irrévocable du temps, d'oublier leur métier infime et leur « échec » (Duras, 2011 : 1077) pour employer le mot de l'écrivaine, avant de tomber dans un vide encore plus profond :

Lorsqu'ils se marrent ensemble [...], alors qu'elle ne l'a douché au fond que pour l'empêcher de sombrer dans un lâche bonheur dont elle serait exclue, est-ce que ce dénouement inattendu où le drame se renverse dans une formidable rigolade, cet échec en somme, ne prouve pas que leur connaissance réciproque est désormais si parfaite qu'ils ne peuvent plus se surprendre mais seulement, chaque fois, comme les amants invétérés, se retrouver ? (Duras, 2011 : 1077).

L'effet du simulacre et du vertige dans le jeu établit une alliance que les deux « prisonniers » ne sauraient nouer dans le réel : « Ils ont l'imagination délirante des prisonniers », ainsi décrit Duras ses personnages, « Ils sont prisonniers d'une interdiction - à demi-fatalité, à demi-convention - qui les empêche, à cause de son âge à elle, de devenir des amants. » (Duras, 2011 : 1077). Faute de pouvoir vaincre le temps, Gaston appelle à son amante inavouée à feindre « la petite fille » en l'espace d'un jeu, où il peut enfin, à travers cette jouvence aussi fausse que vertigineuse offerte par le jeu, rêver de « coucher avec elle » (Duras, 2011 : 1076) et assouvir le désir étouffé dans la vie courante. Par conséquent, leur comportement enfantin représente moins un jeu anodin et ludique qu'une quête douloureuse de la

jeunesse révolue, qui ne peut être restituée qu'à l'aune du « jeu » qui leur permet « une liberté de mouvement » mais « limité » (Huizinga, 1951 : 73).

L'âge, qui creuse entre eux, donne lieu à leur « prédestination manquée » (Duras, 2011 : 1076). Sous la plume durassienne, la gaminerie des deux personnages constitue autant une jouvence érotique qui comble leur union impossible dans le réel, qu'un « "jeu" de résistance au passage du temps » (Veres, 2007 : 176). Sous l'espièglerie du jeu gît un esprit de lutte, sinon une vengeance contre la prédestination, contre l'écoulement irrévocable du temps qui les sépare à tout jamais. À défaut de l'exaucement dans le réel, rien ne saurait tempérer leur « ardeur au jeu » (Duras, 2011 : 1077) pour inventer un espace temporel aussi fictif que dépourvu de restrictions quotidiennes. Pour répondre à l'incitation de son complice, la vieille dame ne se contente pas de jouer seulement la jeune fille, « elle arrive à jouer dangereusement » (Duras, 2011 : 1077) - elle s'engage davantage dans ce jeu de déguisement, quitte à se livrer à la malhonnêteté, au vol : « Elle vole à la fin d'une existence vécue dans la dignité et le travail, avec un plaisir, une jeunesse extrême et comme très certainement peu de gens sont capables d'inventer de le faire. » (Duras, 2011 : 1077). Étant un dérapage du jeu, le vol est ici synonyme d'une « jeunesse extrême » inventive. Dérivé du vertige du jeu « à la casserole », le vol s'apparente, pour la vieille concierge, moins à un délit malveillant qu'à un jeu à caractère vindicatif : « c'est sur le monde, leur geôlier, qu'ils se vengent » (Duras, 2011 : 1077), comme l'indique la narratrice. Le « geôlier » désigne ici précisément le temps, la chronologie irrévocable que les deux « prisonniers » seraient impuissants à inverser, faute du *mimicry* provisoire du jeu. Le « jeu » de cette vieille dame est doté, par conséquent, d'une vocation de révolte contre l'injustice que lui inflige le temps, d'une volonté désespérée pour acquérir, - ne serait-ce qu'un instant aussi évanescent qu'un jeu, - « une jeunesse extrême » dans sa vie sexagénaire morose et monotone.

Aussi révoltant dans la vie courante que Mme Dodin, Gaston le balayeur paraît encore plus ardent dans ses jeux malicieux et enfantins. En plus de son intention de jouer le clown, d'être dégoulinant sous le coup de casserole versé par Mme Dodin, il ne tarde pas à l'initier au vol. Derrière ces dérapages se révèle une vocation plus profonde qui ne consiste pas seulement à se moquer des gens, à rire et à faire rire, loin s'en faut : c'est pour exprimer sa rage, pour venger contre l'injustice, contre l'écart de l'âge qui creuse entre eux, qu'il s'évertue à entreprendre ces jeux quelque peu dépravés.

Or, pour tous les deux, l'âge est autant un obstacle qui empêche leur bonheur qu'une chance, sinon une émancipation, - une « condition qui se permet une forme d'abandon » (Adler, 2020 : 75), de quoi résulte l'envoûtement pour le jeu des deux

héros, comme conclut l'auteure de la nouvelle : « Il devrait y avoir à la fin de chaque vie, une fois que leus interdits qui ont étouffé votre jeunesse sont dépassés, quelques années de ce printemps gagné. » (Duras, 2011 : 1078). Ainsi la narratrice décortique-t-elle avec pertinence le sens du jeu propre aux personnes âgées : braver les interdits qui ont étouffé le délice des jours d'antan. C'est la raison pour laquelle la vieille concierge s'enivre tant dans son « art de déchoir » (Duras, 2011 : 1078), puisqu'une vieille femme qui se déguise en petite fille paraît, en quelque sorte, non moins décadente qu'une vieille femme qui vole. Toutes ces conduites sont une forme d'abandon, sinon un don de l'âge. À travers cet acte insolent de révolte, Duras réalise deux simulacres sous le masque du jeu : le premier réside dans le « rajeunissement » fictif ; l'autre, plutôt métaphysique, dans une dénonciation à connotation politique qui consiste non seulement une dénonciation des conditions du prolétariat - sujet cher dans les années cinquante et soixante - mais surtout un éloge des vieillards prolétaires, qui, malgré la misère et les interdits, conservent encore une « extraordinaire impatience » (Duras, 2011 : 1076) pour défier les limites et embrasser le bonheur.

Cet acharnement, de même que la puissance du plaisir qu'ils connaissent au moment du jeu, les rend doublement inventifs : Gaston a inventé divers moyens à taquiner la vieille concierge, alors qu'elle, à son tour, entreprend des manières que « peu de gens sont capables d'inventer » (Duras, 2011, 1077) pour faire fi des conventions. Se révèle dès le début de la nouvelle la capacité créative de Mme Dodin qui, fort ingénieuse malgré le manque d'éducation, établit une véritable théorie de la gestion idéale des poubelles, mais c'est à l'épisode du jeu que les termes relatifs à l'« invention » foisonnent et multiplient :

Cet amour sans issue les a rendus doublement inventifs. (Duras, 2011 : 1077) ;

[C]'est lui qui a inventé de lui demander des nouvelles de ses vingt mille francs d'économie, c'est elle qui a inventé de lui montrer comment on fait pour voler. (Duras, 2011 : 1078)

Les dérives lexicales concernant l'invention résonnent tout au long des passages à propos des différents jeux joués par les deux protagonistes. Cette alliance entre *jeu* et *invention* ne relève certainement pas d'un hasard. Dans son étude sur le simulacre du jeu, Caillois souligne que seule la qualité *mimicry* confie au jeu un véritable pouvoir créateur (Caillois, 1958 : 96). De même que le sociologue français, Huizinga signale également que le jeu, par son biais de fictivité, a l'apanage de figuration et de métaphore (Huizinga, 1951 : 223), et que le jeu et la figuration sont intrinsèquement liés l'un à l'autre : « Toutes [l]es figurations ne sont-elles pas plutôt un jeu de l'esprit du début à la fin ? », s'interroge-t-il dans *Homo Ludens*

(Huizinga, 1951 : 228). La scène du jeu « à la casserole », de même que d'autres formes de taquinerie et des dérives hardies pratiquées par les deux protagonistes, produit, - outre « une vertigineuse distraction » qui dure des demi-heures (Duras, 2011 : 1074), - des conséquences plus profondes et métaphysiques. Il s'agit, de ce fait, pour employer l'expression de l'auteure, d'un « jeu supérieur » qui dépasse une simple fonction d'hilarité. La « supériorité » dont parle Duras réside justement dans sa capacité créatrice qui réalise une « validité en dehors des normes de la raison, du devoir et de la vérité » (Huizinga, 1951 : 257). Outre la distraction et le chagrin que la vieille concierge traverse successivement pendant et après le jeu, la leçon dont elle tire est loin d'une joie factice, ni d'un vide creux, mais une vision de vie au-delà du bien et du mal, qui lui permet de vivre encore plus pleinement son existence, d'accepter sereinement sa déchéance, et d'embrasser à bras ouverts le reste de ses jours.

Du « jeu supérieur » au « gai désespoir »

« Madame Dodin » révèle, pour la première fois, les talents humoristiques de Marguerite Duras qui explore enocre à cette époque-là à tâtons son style. De ces sketches comiques, l'écrivaine, en faisant l'éloge de l'intelligence de son personnage Mme Dodin, excelle à exercer et à manipuler les mots. De la bouche de cette vieille dame sans instruction se prononcent pourtant des phrases de grande beauté : « Matins du monde. Matins du langage » (Duras, 2011 : 1061), formule qui, tout en râlant à l'encontre des conditions de travail pénible, fait insensiblement référence à Proust¹ ; quelques parodies burlesques, tel que « ça pisse, donc ça boit » (Duras, 2011 : 1059), témoignent aussi un mélange sophistiqué de la sagesse soutenue et du langage populaire. Dans l'univers de cette vieille concierge, le « jeu continue » (Duras, 2011 : 1075) : il ne se limite pas à ces demi-heures où elle joue la petite fille qui arrose le balayeur et qui taquine les locataires, mais se prolonge infiniment, se répand vers chaque recoin de sa vie quotidienne, jusqu'à devenir une habitude langagière. À la lumière de cette vieille dame espiègle, Duras elle-même joue aussi un jeu - jeu de mots qui fait du langage le créateur même du comique (Bergson, 1940 : 79). Si le jeu ne peut dépasser la limite de l'espace et de lieu, les mots, - sinon le style de Mme Dodin qui est aussi celle de sa créatrice, - se prolifère et se répand en plein essor : « elle [...] domine par le rire, qu'elle dilue littéralement tout son sérieux et quel sérieux ! dans le rire », commente l'auteure dans une esquisse du récit (Duras, 2011 : 1127). Ainsi le jeu franchit-il l'espace et le temps limité pour devenir une mode de vie, un style propre à la vieille dame sous la plume durasienne.

Dans son dernier essai fraîchement paru en 2020, Laure Adler - biographe de Duras - porte le regard sur « le style de la vieillesse » (Adler, 2020 : 75-76)

en fonction des œuvres tardives des artistes comme Goya, Louise Bourgeois, Chateaubriand, etc. Adler n'est pas la première à évoquer cette terminologie. Dans les années soixante, le critique littéraire autrichien Hermann Broch parle pour la première fois du « style de vieillesse », susceptible de contribuer à « l'édification d'un vocabulaire nouveau » (Broch, 1966 : 262). De ce point de vue, le néologisme, de même que la parodie malicieuse de Mme Dodin, n'est-il pas justement le « style de vieillesse » propre à elle ? D'ailleurs, certains critiques considèrent « Madame Dodin » - écrit au début des années cinquante - comme une première occasion pour Duras de « faire l'étalage de ses dons en exercice de style » (Duras, 2011 : 1533). Ce « style de vieillesse », qui a en conséquence pour fonction hétérodiégétique, devient doublement signifiant qu'il s'appartient également à l'exercice de style de l'écrivaine, et aux prémisses de son futur « style de vieillesse » développé dans ses œuvres ultérieures.

Laure Adler assimile le style des personnes âgées à un don de l'âge, à « un lâcher-prise qui autorise une certaine forme de dépassement » (Adler, 2020 : 75) qui fait revigorer la production artistique. De même que l'âge, l'esprit du jeu favorise également le foisonnement de la créativité et de l'art. Dans son étude, le sociologue néerlandais souligne les liens inextricables du jeu et de l'art. Le jeu qui « se situe en dehors de la logique de la vie pratique, en dehors de la sphère de la nécessité et de l'utilité » (Huizinga, 1951 : 257) n'est-il pas équivalent à toutes les formes artistiques ? Certes, le jeu qu'on entend aujourd'hui comme plaisir et formes artistiques se distingue de la notion du jeu purement enfantin du grec² ; mais les « formes ludiques supérieures » qu'entend Duras dans sa nouvelle peuvent toujours trouver sa correspondance dans la culture grecque : chez Platon, « [u]ne chose qui n'implique ni vérité, ni utilité, ni valeur de comparaison et ne comporte d'autre part aucune nocuité, peut être jugée le plus justement d'après la grâce (*charis*) qu'elle contient, et le plaisir qu'elle donne » (Huizinga, 1951 : 259). Pareil à la définition platonicienne de la grâce, le *paidia* n'implique non plus aucune forme d'utilité ou de nocuité. Le « jeu supérieur » et ludique de Mme Dodin n'est-il pas, de ce fait, une forme de grâce par excellence évoquée par Platon ? En dehors des parodies littéraires, et des différentes formes de gaminerie qui divertissent la vie, la narratrice constate aussi, du jeu de sa vieille concierge, un éventuel « accomplissement, quel qu'il soit » (Duras, 2011 : 1076), tant cette vieille dame indécente gagne, - chaque fois après la consommation de sa malice qui lui fait oublier provisoirement sa déchéance et l'imminence de sa mort, - une sorte de lucidité et de sérénité à l'égard de sa propre condition :

Elle veut oublier qu'il lui faudra mourir. De cette échéance-là, elle ne parle pas de gaieté de cœur. Elle l'envisage sans angoisse mais sans cynisme non plus,

simplement avec tristesse. [...] Ce qu'elle souhaite, c'est mourir en dormant, une nuit (Duras, 2011 : 1081-1082).

La nouvelle se clôt par une dernière plaisanterie de cette vieille concierge qui se contenterait de taquiner ses locataires jusqu'au dernier souffle :

Avec le matin la poubelle pleine. C'est dommage, je serai pas là pour voir la gueule que vous ferez. C'est à la poubelle que vous le saurez. « Du moment qu'à 8 heures du matin, elle est pleine, et pas sortie, que vous vous direz, c'est que la pipelette, elle est crevée. » (Duras, 2011 : 1082).

Faute de trouver sa liberté qu'elle a tant désirée, elle se résigne, jusqu'à son moment ultime, à exercer un métier désagréable, et à accepter son sort sans autre issue. Cependant, cette vision quelque peu pessimiste ne s'engouffre pas complètement dans la lâcheté et la rancune, grâce à son esprit du jeu qui est en effet une grâce par excellence, sinon une sublimation du quotidien dans laquelle se fondent harmonieusement la gaieté et la tristesse. Si Mme Dodin, s'enfermant dans sa loge une fois le jeu terminé, « cesse de rire et réfléchit » (Duras, 2011 : 1074), elle ne s'enlise pas pour autant dans une amertume stérile en dépit de la limite du jeu. Ce dont elle tire est une attitude équivoque aux frontières de la joie et de la mélancolie que son auteure intitulera ultérieurement « le gai désespoir ».

À l'encontre de certains critiques qui la prennent pour quelqu'un de pessimiste ou de triste, Marguerite Duras s'estime, à diverses occasions, « joyeuse » et « drôle » (Torre, 2013 : 145) : « J'aime beaucoup, beaucoup la gaieté. Beaucoup. Je suis quelqu'un qui rit beaucoup » (Duras, 2014 : 497), confirme-t-elle dans un entretien à la parution d'*Emily L* vers fin des années quatre-vingt. Au moment de ces auto-évaluations, Marguerite Duras devient déjà une dame aussi âgée que son personnage Mme Dodin, qui, aussi ludique que lucide, est peut-être une transposition de son auteure. À partir de « Madame Dodin », l'écrivaine ne cesse de pratiquer son sens de l'humour singulier dans ses écrits : de *Shaga* où il y a « une gaieté essentielle, [...] un pessimisme très joyeux. Un pessimisme qui a le fou rire » (Duras, 2012 : 980), à la formule oxymorique du « gai désespoir » (Duras, 2013 : 1000) ou du « joyeux désespoir » (Duras, 2013 : 1057), les successeurs de Mme Dodin sont nombreux à se mettre sur cette voie contradictoire :

Le joyeux désespoir n'est pas une raison de vivre, c'est une raison pour ne pas se tuer - se tuer est naïf, c'est de l'indigence mentale. La vie est là, en soi, pourquoi ne pas la prendre, elle est là et on est pourvu, pourquoi ne pas prendre le temps de la vie, il est là, il est donné même s'il est aussi simplement mystérieux, pourquoi refuser cette provocation insoluble. Refuser la vie c'est y croire. On ne peut pas en sortir, la vie, c'est la survie, il n'y pas moyen de la

vivre autrement. Le suicide c'est de l'imbécillité, c'est un sens donné à la vie alors que non, il y a rien que de la vie. Tout le monde a les moyens de sortir de la vie, de se tuer, mais toute démocratie a sa naïveté, son indigence, même celle-là. Il n'y a pas de réponse à la vie, que de la vivre (Duras, 2014 : 1057).

Cette fascinante apologie en faveur de la vie explique justement la résistance capricieuse de la vieille concierge, qui malgré sa grande vieillesse, son existence infime et l'impossibilité de s'unir avec celui qu'elle aime, continue à râler, à vivre, ainsi qu'à jouer. La seule dent qui lui reste, lui sert de « la dent témoin » (Duras, 2011 : 1070) - témoin de sa déchéance comme de sa grâce, de son ingéniosité de divertir la vie, de son courage d'affronter sa décadence dans le désespoir comme dans la joie.

Dans cette perspective, le jeu dans « Madame Dodin », avec la fascination ludique au moment de jouer et la lucidité mélancolique après sa consommation, incarne à juste titre une forme embryonnaire du « gai désespoir » durassien. Le simulacre et le vertige créés par le jeu au sein de son espace et de son temps limité, sont aussi déroutants que thérapeutiques, aussi vertigineux que créatifs, qui dépassent au-delà des sphères restreintes, jusqu'à s'intégrer complètement dans l'univers durassien pour en devenir un style capital. Aussi comique que tragique, le *jeu* que Mme Dodin s'ingénie à jouer, s'érige à la hauteur d'une *grâce* féconde qui met à distance des vanités du monde pour devenir un véritable art. Plus original et plus enrichissant que le *paidia* d'enfantillage, le jeu de vieillard est un double jeu métaphysique qui dirige le joueur de grand âge sur la voie du « gai désespoir », et qui l'aide à adhérer à son destin avec une perspicacité sans angoisse. C'est justement la vision adoptée par l'auteure de « Madame Dodin » vers la fin de sa vie. La biographe Laure Adler a rendu visite à Marguerite Duras durant les derniers jours de la vie de l'écrivaine, ce qu'elle voit, c'est une vieille dame agonisante, mais « drôle, vive, gaie » (Adler, 1998 : 868). Cette femme, rongée par la maladie et la vieillesse, qui continue à écrire jusqu'à son ultime moment, sans ignorer pour autant sa finitude, n'est-elle pas à juste titre une métamorphose en chair et en os de Madame Dodin ?

Bibliographie

- Adler, L. 2020. *La voyageuse de nuit*. Paris : Grasset.
Adler, L. 1998. *Marguerite Duras*. Paris : Gallimard.
Beauvoir, S. 1970. *La vieillesse 2*. Paris : Gallimard.
Bergson, H. 1940. *Le rire*. Paris : Quadrige / Presses universitaires de France.
Broch, H. 1966. *Création littéraire et connaissance*. Paris : Gallimard.
Caillois, R. 1958. *Les jeux et les hommes*. Paris : Gallimard.

- Duras, M. 2011-2014. *Œuvres complètes*, 4 vol. Paris : Bibliothèque de la Pléiade.
- Huizinga, J. 1951. *Homo Ludens : essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris : Gallimard.
- Léridon. 1984. *Marguerite Duras Les grands entretiens de Bernard Pivot*, Apostrophes [DVD]. Paris : Ina / Gallimard.
- Torre, L. 2013. *Marguerite Duras La passion suspendue*. Paris : Seuil.
- Veres, D. 2007. *Des journées entières... Pour décrire le vieillissement chez Marguerite Duras*. In : *Vieillirféminin et écriture autobiographique*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.

Notes

1. Cette formule pourrait bien être « un discret hommage à Proust, dont la sensibilité au langage populaire se traduit à la fois dans la saveur des paroles de Françoise, mais aussi dans le célèbre épisode des cris matinaux de marchands de rue. » Voir la « Notice » de Robert Harvey (Duras, 2011 : 1531).
2. En grec, le terme du *jeu* désigne uniquement le jeu enfantin, d'enfantillage ; il continue d'adhérer trop fortement au terme ludique *paidia*, du fait de son origine étymologique (Huizinga, 1951 : 259), alors que le *paidia* pouvait difficilement servir à caractériser les formes ludiques supérieures qui contiennent d'autres attitudes comme compétition (*agôn*), chance (*alea*), mimicry (*simulacre*), vertige (*ilinx*). À ce sujet, voir l'analyse de Roger Caillois (Caillois, 19587 : 89).

Synergies Chine n° 16 / 2021



Sciences du langage





ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

La mort et ses euphémismes : analyse contrastive entre les langues chinoise et française dans la perspective théorique du registre de Halliday

XIN Xiaomei

Centre de formation en langues étrangères de Weifang, Chine
xiaojingsophie@163.com

Reçu le 08-03-2021 / Évalué le 09-06-2021 / Accepté le 03-06-2021

Résumé

L'euphémisme est omniprésent dans le langage courant. Il est inconcevable de parler sans y recourir. Le recours à l'expression euphémique peut favoriser l'établissement et le maintien des relations harmonieuses interpersonnelles. Comme la mort est un phénomène universel et irréversible, personne ne peut éviter ce sujet délicat dans les interactions sociales. Dans les langues chinoise et française, il y a un grand nombre d'euphémismes pour désigner la mort. Basé sur la théorie du registre de Halliday, cet article se concentre sur l'analyse pragmatique de ce phénomène linguistique à partir des notions clés suivantes : le champ, la teneur et le mode. À travers l'analyse contrastive, nous tentons de discerner les similarités et les différences dans les euphémismes de la mort entre le chinois et le français. L'étude de ce phénomène linguistique dans différents contextes culturels contribue à une meilleure utilisation des euphémismes dans la communication interculturelle.

Mots-clés : euphémisme, mort, théorie du registre, communication interculturelle

韩礼德语域理论视角下的汉法死亡委婉语对比分析研究

摘要

日常生活中, 委婉语无处不在。不借助委婉语进行谈话是难以想象的, 其使用有助于构建和维持和谐的人际关系。死亡是一种不可逆转的普遍现象, 在社会交往中, 无人能避开这一敏感话题。汉语和法语中都存在着大量与死亡相关的委婉表达。基于韩礼德的语域理论, 本文主要从语场、语旨和语式三个方面对这一语言现象的语用问题进行分析。通过对比研究, 我们试图区分中法死亡委婉语的异同。对中法不同文化背景下的委婉语进行研究有助于人们在跨文化交流中更好地使用这一语言现象。

关键词: 委婉语, 死亡, 语域理论, 跨文化交际

Death Euphemisms: contrastive analysis between Chinese and French

Abstract

In our daily life, euphemism is omnipresent. It is inconceivable that people talk without resorting to it. The use of the euphemistic expression can help build and

maintain a harmonious interpersonal relationship. As death is universal and irreversible, no one can avoid talking about it in social communication. In Chinese and French languages, there are many euphemisms for death. Based on Halliday's register theory, this article focuses on the pragmatic analysis of this linguistic phenomenon based on the following key concepts: Field, Tenor and Mode. Through a contrastive analysis, we try to discern the similarities and differences between Chinese and French death euphemisms. The study of this linguistic phenomenon in different cultural contexts can help people use it better in intercultural communication.

Keywords: euphemism, death, register theory, intercultural communication

Introduction

Selon le dictionnaire Oxford, l'année 2020 se résume en 16 mots, dont la Covid-19¹. Aujourd'hui, cette « épidémie de pneumonie » a touché presque tous les pays du monde et continue à menacer la santé humaine. Nous avons constaté que depuis sa propagation, les expressions de la mort sont plus fréquentes qu'avant. De plus, comme la mort est un sujet tabou, le recours aux euphémismes semble être une mise en jeu langagière plus présente également. Il est temps que l'étude des euphémismes de la mort revienne au domaine linguistique pour redéfinir leur place dans la communication sociale, lors de laquelle des utilisations inappropriées pourraient produire des effets négatifs. L'emploi des euphémismes de la mort a une relation étroite avec le registre de la langue, ce qui nous a emmenés vers la théorie du registre de Halliday associée à l'analyse des usages des expressions euphémiques. Sur ce sujet, de nombreux chercheurs ont mené des études sous différents angles, mais elles sont souvent limitées à une seule langue, les analyses contrastives sont très rares, car les chercheurs bilingues ne sont pas nombreux et que le traitement du discours de la mort est un sujet plutôt à part. Comme la linguistique systémique fonctionnelle est une théorie linguistique générale, elle nous a donné la possibilité d'étudier l'euphémisme d'un point de vue contrastif entre ces deux langues différentes. Nous évoquerons, dans la première partie, l'origine de l'euphémisme liée au tabou. Nous consacrerons ensuite la deuxième partie à l'analyse des euphémismes de la mort selon le champ, la teneur et le mode, et puis la troisième partie aux études contrastives qui permettent d'établir sur ce point les similarités et les différences entre les deux langues. Enfin dans la dernière partie, nous aborderons l'évolution des euphémismes de la mort.

1. Le tabou et le développement de l'euphémisme

Étymologiquement, le mot *euphémisme* vient du grec *euphemismos* : *eu* signifie « bon », et *pheme*, « parole ». Donc, un euphémisme est simplement « une bonne parole ». En français, l'euphémisme est défini dans le dictionnaire *Larousse* comme

« l'atténuation dans l'expression de certaines idées ou de certains faits dont la crudité aurait quelque chose de brutal ou de déplaisant ». En chinois, nous l'appelons « 委婉语 » (wěi wǎn yǔ). D'après *La rhétorique chinoise* de Wang Xijie, l'euphémisme est défini comme le « refus de parler franchement et la volonté de s'exprimer « d'une manière douce et avec tact ».

1.1. Le tabou et l'euphémisme

L'euphémisme est un phénomène linguistique qui est associé étroitement aux sujets tabous. Le mot *tabou* vient du terme polynésien *tapu* qui signifie « interdit ». Dans les langues polynésiennes, il désigne certaines choses dont l'usage n'est pas permis. En chinois, nous avons le mot « 禁忌 » (jìn jì). Selon *Le dictionnaire chinois moderne*, « 禁忌 » (jìn jì) a principalement deux sens : 1) *paroles ou actes interdits*; 2) *objet qui devrait être évité dans le domaine médical*. Dans le passé, comme il y avait des phénomènes naturels que l'humanité ne pouvait pas expliquer, on se tournait souvent vers la superstition : les gens imaginaient l'existence de dieux et de fantômes qui dominaient le monde. Mais, ils n'osaient pas en parler parce que pour eux, la langue était magique. Quand ils évoquaient les dieux ou les fantômes, un désastre survenait. Mais quelquefois, on ne pouvait éviter d'en parler. Il fallait donc trouver un moyen pour contourner ces tabous susceptibles d'attirer le malheur. C'est là l'origine de la création des expressions euphémiques. Elles ont permis de défier dans la vie quotidienne les interdits en brisant les tabous.

1.2. Le développement de l'euphémisme

Avec le temps, on constate que le domaine couvert par l'euphémisme est de plus en plus large. En plus du tabou divin du passé, il concerne aussi des tabous sur la maladie, la nudité, la mort, l'excrétion, etc. Parmi ces sujets, les euphémismes liés à la mort sont les plus nombreux comme la mort est une menace contre la sécurité de la vie depuis toujours. Si en chinois, il y a plus de 480 euphémismes liés à la mort², les expressions euphémiques sont tout aussi nombreuses en français. De plus, l'euphémisme de la mort connaît aussi de plus en plus de nouvelles expressions. Il montre une caractéristique dynamique et se renouvelle sans cesse dans ces deux langues.

Dans les sociétés modernes, la politique devient aussi l'un des domaines où les euphémismes sont les plus fréquents. On le qualifie souvent de « politiquement correct ». Par exemple, on dit souvent « non-voyant » au lieu d'« aveugle », « demandeur d'emploi » au lieu de « chômeur »...

2. La formation de la théorie du registre de Halliday

La théorie du registre de Halliday est l'une des théories importantes de la linguistique systémique fonctionnelle. Sa formation a été influencée surtout par Malinowski et Firth. Tout d'abord, Malinowski a proposé le contexte situationnel et le contexte culturel en 1923. En se basant sur les idées de l'anthropologue polonais, Firth a proposé la théorie contextuelle du langage. Puis inspiré par Firth, le linguiste anglais M. A. K. Halliday a formé sa théorie du registre dans les années 1960. Le mot *registre* mérite ici une explication.

Dans les années 1950, ce mot a été proposé par Reid pour désigner une variété linguistique appropriée à une situation sociale particulière. Halliday a donné une définition plus précise du terme. Il interprète le registre comme « *the linguistic features which are typically associated with a configuration of situational features-with particular values of the field, tenor and mode*³... ». Dans cette théorie, le registre est principalement composé de trois parties : le champ, la teneur et le mode. Ces trois parties ne sont pas indépendantes, mais entrent en jeu souvent ensemble dans la conversation et influencent le choix de la forme linguistique et l'interprétation du sens. C'est pourquoi cette théorie nous permet d'étudier concrètement les euphémismes de la mort.

3. Le choix des euphémismes de la mort selon la théorie du registre

L'euphémisme est un phénomène sociolinguistique dont l'utilisation varie selon le registre. Les trois volets du registre influencent souvent le choix des euphémismes dans le processus de la communication. Dans cette partie, l'analyse est consacrée au choix des euphémismes de la mort du point de vue du champ, de la teneur et du mode dans les langues chinoise et française.

3.1. L'analyse des euphémismes de la mort basée sur le champ

Le terme « champ » désigne le contexte dans lequel la langue se déroule, y compris le sujet, ce qui se passe réellement dans le processus de communication et les activités menées par les participants. Dans le processus de la communication, le changement du champ influence souvent le choix des mots. Par exemple, quand il s'agit de la musique, on doit choisir les mots ou les expressions appartenant au domaine musical. Une fois que le sujet de la communication est déterminé, les mots utilisés sont déterminés. Quand le sujet change, les expressions linguistiques doivent être réajustées également. Par exemple, quand on parle de la mort, on doit recourir à des expressions de la mort. Ici, nous citons un reportage sur la

mort du danseur Patrick Dupond. Dans ce reportage intitulé *Patrick Dupond : la cause de sa mort révélée par sa femme*, on écrit : « Patrick Dupond ne la quittera jamais. Leïla Da Rocha, la compagne du danseur étoile parti le 5 mars, a dévoilé les raisons de son décès et le combat difficile qu'il menait à l'abri des regards⁴... ». De nos jours, la mort reste imprononçable. Quand elle vient, on en parle souvent à l'aide des expressions euphémiques. En voici plusieurs dans la phrase précédente : « quitter », « partir », « décès ». Par conséquent, lorsque le sujet de la conversation est déterminé, l'utilisation du vocabulaire est également limitée. En plus de ces trois mots, il existe aussi un grand nombre d'expressions euphémiques à la place du mot *mort* dans les langues chinoise et française. Mais, il y a des différences notables au niveau de l'utilisation de ces euphémismes.

En chinois, selon l'âge au moment de la mort, on a « 夭折 » (yāo zhé : la mort des bébés), « 香消玉殒 » (xiāng xiāo yù yǎn : la mort des filles), « 英年早逝 » (yīng nián zǎo shì : la mort des garçons), « 寿终 » (shòu zhōng : la mort des personnes âgées), etc. Selon la cause de la mort, il existe encore des euphémismes divers. Par exemple, la mort naturelle s'appelle « 寿终 » (shòu zhōng). La mort causée par la maladie est « 病逝 » (bìng shì). La mort pour défendre la patrie s'appelle « 捐躯 » (juān qū). Quand un fonctionnaire perd la vie dans l'exercice de ses fonctions officielles, on dit « 殉职 » (xùn zhí), alors que « 玉碎 » (yù suì) ou « 殉节 » (xùn jié) signifie la mort pour éviter le déshonneur. Si « 凶死 » (xiōng sǐ) exprime la mort par meurtre, « 遇难 » (yù nàn) désigne principalement la mort des gens dans une catastrophe ou un accident.

Il y a encore d'autres expressions euphémiques dans l'usage courant. Par exemple, « 去了 » (qù le : passer), « 老去了 » (lǎo qù le : mort de vieillesse), « 走了 » (zǒu le : partir), « 不在了 » (bù zài le : ne plus être), « 逝世 » (shì shì : décéder), « 谢世 » (xiè shì : trépasser), « 离世 » (lí shì : quitter le monde), « 安息 » (ān xī : repos éternel), « 亡故 » (wáng gù : décéder), « 长眠 » (cháng mián : fermer les yeux pour toujours), « 去了很远的地方 » (qù le hěn yuǎn de dì fang : partir pour un endroit très éloigné), « 归西 » (guī xī : aller pour le Paradis de l'Ouest), « 见祖宗去了 » (jiàn zǔ zong qù le : rejoindre ses aïeux), etc.

Tout comme les Chinois, les Français ne parlent pas directement de la mort non plus. Mais, ces euphémismes ne se divisent pas selon l'âge du défunt ni la cause de la mort ; par contre, il existe un grand nombre d'euphémismes de la mort liés à la religion dans la langue courante : « être rappelé à Dieu », « aller rejoindre ses pères », « avoir rencontré son Créateur », « aller au paradis », « aller voir les anges », etc. De plus, il y a aussi d'autres expressions euphémiques en français : expirer, tourner de l'œil, rendre le dernier soupir, rendre l'âme, avaler sa chique, partir, passer, s'en aller, perdre, *décéder*, trépasser, s'éteindre, s'endormir,

disparaître, ne plus être, souffler la veilleuse, fermer les yeux pour toujours, rejoindre les étoiles, rejoindre des aïeux, faire le grand voyage, quitter le monde, reposer en paix, le repos éternel, prendre congé de la vie, perdre son combat, passer l'arme à gauche, manger les pissenlits par la racine, avaler son bulletin de naissance, sortir les pieds devant, être six pieds sous terre, passer sa dette à la nature, avoir son compte, *être pris par la Faucheuse*, passer de vie à trépas, lâcher la rampe, rejoindre les verts pâturages, être appelé à la maison, partir pour un monde meilleur, *être dans un meilleur endroit...*

Par conséquent, quand le sujet de la mort est déterminé, on peut trouver beaucoup d'euphémismes de la mort dans ces deux langues. Mais les euphémismes de la mort ne peuvent pas être appliqués arbitrairement, ils sont liés aussi étroitement à la teneur et au mode.

3.2. L'analyse des euphémismes de la mort sous l'angle de la teneur

La teneur désigne généralement la nature des participants et les relations entre les locuteurs. Le choix de l'euphémisme varie souvent selon la teneur. À cet effet, notre analyse vise à étudier le choix des mots sous ces deux aspects : la nature des locuteurs et les relations entre les locuteurs.

Du côté des participants, l'important est de trouver les facteurs qui peuvent influencer le choix des euphémismes de la mort. Par exemple, l'âge, le niveau d'éducation, la croyance religieuse, le lien avec le défunt, etc.

Premièrement, l'âge. Parler de la mort à l'enfant est une chose délicate car un enfant jeune n'a pas la même capacité langagière qu'un adulte ; de plus, la mort est une notion difficile pour un enfant. Donc, quand on parle de la mort aux enfants, on utilise souvent des euphémismes pour les aider à comprendre le concept de la mort. Les plus utilisés dans la langue chinoise sont « 睡着了 » (shuì zháo le : s'endormir), « 去了天上 » (qù le tiān shàng : aller au ciel) et « 去了另一个世界 » (qù le lìng yī gè shì jiè : passer dans l'autre monde). On trouve également des expressions euphémiques servant à parler de la mort aux enfants dans la langue française : « reposer », « s'endormir », « perdre », « aller au ciel »⁵, etc. Ces expressions peuvent aussi atténuer la peur de la mort chez les enfants.

Deuxièmement, le niveau d'éducation. Dans le processus de communication, le niveau d'éducation du locuteur peut influencer le choix des mots. Quand le niveau d'éducation d'un locuteur est élevé, les expressions disponibles sont plus nombreuses. Les locuteurs peuvent utiliser des euphémismes relativement complexes pour évoquer la mort, tels que « 与世长辞 » (yǔ shì cháng cí : quitter

le monde pour toujours), « 撒手人寰 » (sā shǒu rén huán : quitter le monde) en chinois. En français, on peut utiliser « *manger les pissenlits par la racine* », « prendre congé de la vie » ... En même temps, ces euphémismes complexes reflètent aussi le niveau d'éducation et le statut social des locuteurs. Par contre, quand le niveau d'éducation d'un locuteur est faible, le choix des mots sera limité. Si un locuteur ne peut pas comprendre le langage indirect, on doit choisir des expressions plus simples et directes. Quelquefois, aux analphabètes, on préfère peut-être le mot « mort » ou « mourir » au lieu d'utiliser les euphémismes, parce que c'est le moyen le plus efficace dans une telle situation.

Troisièmement, la croyance religieuse. Quand le locuteur est l'adepte d'une religion, on peut parler de la mort avec des euphémismes liés à la religion. Quand le locuteur est chrétien, on peut considérer la mort comme « aller avec le Seigneur » ou « être rappelé à Dieu ». Quand il est taoïste, on peut dire « 升仙 » (shēng xiān : devenir immortel) ou « 驾鹤西去 » (jià hè xī qù : voler sur une grue pour le Paradis de l'Ouest).

Quatrièmement, le lien avec la personne décédée. Généralement, quand le locuteur a une relation affective avec le défunt, on choisit souvent des expressions plus douces et floues pour dire la mort. Pour éviter d'augmenter la tristesse et la douleur des proches du défunt, en chinois, on dit souvent « 走了 » (zǒu le : partir), « 离开 » (lí kāi : s'en aller), « 失去 » (shī qù : perdre), « 没留住 » (méi liú zhù : ne pas laisser quelqu'un rester). En français, on dit « il est parti », « on l'a perdu », « il nous a quittés » ou « il est décédé »⁶, etc. Donc, quand on choisit les mots, on prend en compte les sentiments des proches du défunt.

De plus, la relation entre les locuteurs peut aussi influencer l'emploi des euphémismes. Quand les deux locuteurs ont une relation étroite, ils utilisent probablement des expressions moins euphémiques. À l'hôpital, le docteur choisit souvent les différents euphémismes de la mort en s'adaptant à ses locuteurs. En Chine, quand le docteur s'adresse aux familles du défunt, les termes les plus utilisés sont « 尽力了 » (jìn lì le : avoir fait tout ce qu'on a pu, mais ne pas réussir à sauver le patient), « 很遗憾 » (hěn yí hàn : désolé)⁷. Dans la langue française, quand le docteur transmet la nouvelle de la mort aux proches du défunt, il utilise souvent « perdre » « partir », « plus avec nous » pour atténuer l'expression, alors qu'entre les médecins ou les hospitaliers, ils disent souvent « plier » ou « expirer ». Par exemple, « on en a plié trois ce soir », « Certains patients expirent là-bas ». De plus, on trouve que les locuteurs de différentes professions ont des expressions réservées à leur domaine sur la mort. Par exemple, « avaler sa cartouche » entre les soldats, « avaler sa gaffe » entre les marins, « Delta-Charlie-Delta » entre les policiers.

Dans cette partie, l'analyse de l'emploi des euphémismes de la mort selon la teneur démontre que les différents participants de la communication utilisent toujours les différents euphémismes de la mort. L'utilisation de l'euphémisme varie avec l'âge, le niveau d'éducation, le lien avec les défunts ainsi que les relations entre locuteurs. D'ailleurs, nous trouvons que le choix du vocabulaire reflète aussi le rôle social du locuteur, son niveau d'éducation, sa profession et même sa croyance religieuse.

3.3. L'analyse des euphémismes de la mort selon le mode

Le mode concerne principalement la forme de communication linguistique, par exemple, il faut voir si l'information se transmet à l'écrit ou à l'oral, parce que les euphémismes de la mort sont utilisés différemment dans la langue écrite et la langue parlée. Donc, la question est de choisir les euphémismes appropriés selon le mode.

Dans la langue écrite, il y a un grand nombre d'euphémismes de la mort en chinois. Par exemple, « 逝世 » (shì shì : décéder), « 去世 » (qù shì : quitter le monde), « 离世 » (lí shì : quitter le monde), « 千古 » (qiān gǔ : quitter pour toujours/adieu), « 已故 » (yǐ gù : mort), « 长眠 » (cháng mián : dormir pour toujours), « 与世长辞 » (yǔ shì cháng cí : quitter le monde pour toujours), « 撒手人寰 » (sā shǒu rén huán : quitter le monde), etc. Voici des exemples les plus utilisés aujourd'hui, tirés de la langue écrite :

(1) 著名电影表演艺术家于蓝逝世, 享年99岁。(人民网, 2020年6月28日)

Yu Lan, la célèbre actrice de cinéma, est décédée à l'âge de 99 ans. (*Le Quotidien du Peuple en ligne*, 28 juin 2020) (Nous traduisons les exemples.)

(2) 我国气象卫星专家、中国工程院院士、上海航天技术研究院首席高级技术顾问孟执中, 12月14号因病于上海去世, 享年84岁。(光明日报, 2019年12月14日)

Meng Zhizhong, expert en satellites météorologiques de la Chine, académicien à l'Académie chinoise d'ingénierie et conseiller technique principal de l'Institut de technologie aérospatiale de Shanghai, est décédé de maladie à Shanghai le 14 décembre à l'âge de 84 ans. (*Le Quotidien de la Lumière*, 14 décembre 2019)

(3) 巨星陨落! 科比, 再见! (人民日报, 2020年1月27日)

Le superstar chute! Au revoir, Kobe! (*Le Quotidien du Peuple*, 27 janvier 2020)

(4) 艾扬格大师长女、女性瑜伽泰斗Geetaji与世长辞。(瑜伽网, 2018年12月19日)

Fille aînée de B. K. S. Iyengar, le grand maître de yoga Geetaji quitte le monde. (*yujia.com*, 19 décembre 2018).

À l'oral, on dit souvent « 没了 » (méi le : perdre), « 走了 » (zǒu le : partir), « 去了 » (qù le : passer), « 不在了 » (bù zài le : ne plus être), « 离开了我们 » (lí kāi le wǒ men : nous quitter), « 没熬过来 » (méi áo guò lái : lutter contre la mort, mais en vain), « 翘脚了 » (qiào jiǎo le : avoir les pieds en l'air), etc.

Pour désigner la mort naturelle, il y a encore les différentes expressions entre la langue écrite et la langue parlée. A l'écrit, on choisit plutôt « 寿终正寝 » (shòu zhōng zhèng qǐn : la vie touche à sa fin), alors qu'à l'oral, on utilise souvent « 老去了 » (lǎo qù le : mourir de vieillesse).

Quant à la langue française, à l'écrit, les expressions les plus utilisées sont « décéder », « trépasser », « s'éteindre », « se reposer en paix », « rejoindre les étoiles », « tirer sa dernière révérence » ... En voici des exemples :

(1) Une page de l'histoire de la mode s'est refermée mardi avec le décès à l'âge de 98 ans du couturier français Pierre Cardin, qui a marqué son époque avec ses créations futuristes, ses produits dérivés et son imagination sans limites. (*La presse*, 31 décembre 2020)

L'acteur Claude Brasseur s'est éteint à l'âge de 84 ans. (*Midi Libre*, 22 décembre 2020)

(3) Jean-Marc Boisselot est parti rejoindre les étoiles. (*Le Journal de Saône et Loire*, 24 décembre 2020)

(4) Carnet noir : Bryant, Uderzo, VGE, Dominici... Ils nous ont quittés en 2020. (*Ladepeche.fr*, 02janvier 2021)

À l'oral, il y a « passer », « partir », « ne plus être », « disparaître », « plus avec nous », « être rappelé à la maison⁸ », etc.

Le mode peut influencer le choix des expressions euphémiques sur la mort. Selon les circonstances, on doit choisir des mots convenables répondant au besoin de communiquer avec autrui. Par rapport à la langue orale, la langue écrite est souvent plus formelle et montre souvent le respect envers le défunt. Mais, il faut constater que ces distinctions entre les euphémismes à l'écrit et à l'oral ne sont pas absolues. Certaines expressions peuvent être utilisées à l'oral comme à l'écrit. Par exemple, en chinois, il y a « 去世 » (qù shì : quitter le monde), « 离世 » (lí shì : quitter le monde), « 走了 » (zǒu le : partir) ... Tout comme en français, les verbes « quitter » et « disparaître » peuvent être utilisées à la fois dans la langue écrite et dans la langue parlée.

En conclusion, on peut dire que le choix de l'euphémisme est influencé davantage par le champ, la teneur et le mode. Selon ces trois composants de la théorie du registre de Halliday, on peut opérer le choix des euphémismes de la mort dans la communication interpersonnelle.

4. L'analyse comparative des euphémismes de la mort entre le chinois et le français

Dans le chapitre précédent, nous avons analysé l'utilisation des euphémismes de la mort dans les langues chinoise et française. Par les études de ce phénomène linguistique du point de vue du champ, de la teneur et du mode, nous allons dégager leurs similarités et différences.

4.1. Les similarités

Les expressions euphémiques chinoise et française sur la mort partagent beaucoup de similarités. Nous en avons tiré principalement quatre aspects à analyser.

Premièrement, on décrit la mort par la réaction physique du défunt. Lorsqu'une personne décède, elle présente certainement des changements physiologiques, telles que l'arrêt de la respiration, l'arrêt cardiaque, etc. Par conséquent, en chinois, il y a « 断气 » (duàn qì : expirer), « 咽气 » (yàn qì : rendre le dernier soupir), « 瞑目 » (míng mù : fermer les yeux), « 心脏停止跳动 » (xīn zàng tíng zhǐ tiào dòng : l'arrêt du coeur), « 停止思想 » (tíng zhǐ sīxiǎng : l'arrêt de la pensée) ... En français, il y a « avaler sa chique », « tourner de l'oeil », « le dernier soupir », « fermer les yeux pour toujours », etc. Ces expressions de la mort contiennent toutes une partie du corps.

Deuxièmement, on utilise des objets ou des images liées à la mort pour désigner la mort. Dans la langue chinoise, il y a « 土 » (tǔ : terre), « 棺材 » (guān cai : cercueil), « 阎罗王 » (yánluó wáng : l'empereur Yanluo, gardien et juge de l'enfer) ... À cet égard, on trouve des expressions connexes comme « 入土 » (rù tǔ : être enterré), « 就木 » (jiù mù : entrer dans le cercueil), « 见祖宗 » (jiàn zǔ zong : aller voir les ancêtres), « 见阎王 » (jiàn yán wáng : voir l'empereur Yanluo), etc. En français, on a des objets ou des images comme « terre », « cercueil », « Dieu », « Faucheuse », « enfer » ... Il y a des expressions : « descendre au cercueil », « descendre dans la tombe », « aller à la terre pieds ensemble », « être six pieds sous terre », « être rappelé à Dieu », « être pris par la Faucheuse », « aller en enfer » ...

Troisièmement, il y a des métaphores similaires en matière d'euphémisme de la mort dans ces deux langues.

(1) La mort est le sommeil ou le repos.

La mort est comparée souvent au repos ou au sommeil. En chinois, on a « 长眠 » (cháng mián : dormir pour toujours), « 安息 » (ān xī : repos éternel). En français, il y a « s'endormir », « fermer la paupière », « reposer en paix », « repos éternel », « faire une sieste de terre ».

(2) La mort est le départ.

La mort est généralement le départ d'un monde. En chinois, il y a « 离开 » (lí kāi : s'en aller), « 走了 » (zǒu le : partir), « 离世 » (lí shì : quitter le monde), etc. En français, il existe « partir », « passer », « s'en aller », « quitter le monde », etc.

(3) La mort est la chute ou l'extinction d'une chose.

Dans la langue chinoise, on utilise généralement le flétrissement des plantes ou la chute des étoiles pour désigner la mort d'une célébrité. Il existe « 凋谢 » (diāo xiè : se flétrir), « 陨落 » (yǔn luò : chuter), « 星陨 » (xīng yǔn : chute d'étoiles), etc. Chez les Français, le destin de l'homme est aussi lié étroitement à l'étoile. On dit souvent « la chute d'une étoile filante » qui signifie la mort d'un homme. De plus, la mort est comparée souvent à l'extinction de la lampe. Par exemple, « 油尽灯枯 » (yóu jìn dēng kū : l'huile s'est épuisée et la lampe à huile s'est éteinte). En français, il y a le verbe métaphorique « s'éteindre » pour désigner la fin de la vie. La vie est comme la flamme, la mort est ainsi l'extinction de la bougie.

Quatrièmement, beaucoup d'euphémismes dans ces deux langues sont utilisés pour rendre hommage aux morts. Dans la langue chinoise, il y a « 牺牲 » (xī shēng : sacrifier), « 逝世 » (shì shì : décéder), « 谢世 » (xiè shì : trépasser), « 长眠 » (cháng mián : fermer les yeux pour toujours) ... Dans la langue française, on a « perdre », « décéder », « s'endormir » ... Pour la mort des méchants, on a « 断气 » (duàn qì : expirer), « 见阎王 » (jiàn yán wáng : voir l'empereur Yanluo), « 上西天 » (shàng xī tiān : aller pour le Paradis de l'Ouest), « 完蛋 » (wán dàn : c'est fini)⁹... Dans la langue française, il y a « aller en enfer »... On utilise ces expressions pour exprimer la détestation.

4.2. Les différences

Fondée sur la théorie du registre de Halliday, notre analyse porte sur l'emploi des euphémismes de la mort dans les langues chinoise et française. S'il y a des différences entre les deux langues, elles sont déterminées souvent par les systèmes

sociaux, les valeurs, les croyances religieuses de chaque pays. Il y a souvent différentes formes d'expression dans différentes cultures.

Il est évident qu'il y a un nombre important d'euphémismes chinois pour désigner la mort et la division est plus détaillée que celle du français. Par exemple, selon la cause de la mort et le statut social des gens, nous avons différentes expressions de la mort en chinois.

D'abord, beaucoup d'expressions euphémiques de la mort sont nées selon le statut social des gens. Dans la société féodale chinoise, il y a « 崩 » (bēng : la mort d'un empereur), « 薨 » (hōng : la mort du feudataire), « 卒 » (zú : la mort d'un fonctionnaire)¹⁰. Ces nombreux euphémismes de la mort peuvent refléter la hiérarchie stricte dans la société féodale de la Chine. Quand le statut d'un individu est plus élevé, les expressions sur sa mort sont plus euphémiques. Pour ceux qui ont un statut inférieur, par exemple, des gens ordinaires, la mort chez eux est directement appelée « 死 » (sǐ : mourir) au lieu des expressions euphémiques. De nos jours, le nombre des euphémismes liés statut social a diminué en Chine. Pour les célébrités, on utilise « 逝世 » (shì shì : décéder) ou « 星陨 » (xīng yǔn : chute d'étoiles) pour leur témoigner respect et hommage, alors qu'il n'y a pas ce genre de classement en français. Terme relativement neutre, le mot « mort » peut être utilisé pour exprimer directement la fin de la vie. On connaît la célèbre formule rituelle prononcée lors de l'annonce de la mort d'un roi de France : « Le roi est mort, vive le roi ! ». Mais aujourd'hui, on emploie aussi le mot « mort » pour désigner le décès d'un président. Par exemple, le 3 décembre 2020, le discours du président de la République a rendu hommage à l'ancien président Valéry Giscard d'Estaing disparu des suites de la Covid-19 : « *Au moment où se tourne avec sa mort, une part de l'histoire de notre pays, soyez sûr que je ferai tout pour faire vivre cette flamme du progrès et l'optimisme qui l'anima toute sa vie* ». C'est l'une des raisons pour lesquelles il y a moins d'euphémismes de la mort en français qu'en chinois. La mort en Chine est un vrai sujet tabou, en particulier la mort des personnes prestigieuses. Tout récemment, le grand agronome chinois Yuan Longping est décédé. Dans les journaux chinois, les expressions les plus utilisés sont « 逝世 » (shì shì : décéder), « 辞世 » (cí shì : quitter le monde), « 去世 » (qù shì : quitter le monde), « 仙逝 » (xiān shì : devenir immortel)... Sur cet événement, le journal français *Le Monde* écrit le 24 mai : *L'agronome chinois Yuan Longping, « père du riz hybride », est mort*. Dans cet article, le nom *mort* est utilisé trois fois. Le nom *décès* est utilisé seulement une fois, alors que dans ce cas-là en chinois, on doit éviter le mot *mort* qui n'est pas euphémique. Par contre, lorsque *Le Quotidien du Peuple* du 7 avril 1975 a rapporté la mort de Jiang Jieshi, le titre est « 蒋介石死了 » (Jiang Jieshi est mort). Dans ce texte, on ne trouve aucun euphémisme de la mort.

Ensuite, en raison de la croyance religieuse, les euphémismes liés à la mort portent différentes formes d'expression dans les deux langues. Comme la culture chinoise a été profondément influencée par les pensées taoïste et bouddhiste tout au long de son histoire, on peut relever des expressions euphémiques sur la mort qui reflètent la culture religieuse. Par exemple, des euphémismes dérivés du taoïsme : « 驾鹤西去 » (jià hè xī qù : voler sur une grue pour le Paradis de l'Ouest), « 羽化登仙 » (yǔ huà dēng xiān : devenir immortel). Il y a aussi des euphémismes du bouddhisme : « 涅槃 » (niè pán : nirvana), « 归西 » (aller au Paradis de l'Ouest), « 圆寂 » (yuán jì : langage bouddhiste réservé à la mort des moines), « 往生 » (wǎng shēng : l'âme de l'homme parti à un autre endroit), « 见佛祖 » (jiàn fó zǔ : aller voir le Bouddha). En France, comme il y a un fond historique bien chrétien, dans la langue française, il existe de nombreux euphémismes de la mort venus de la Bible. Ces euphémismes de la mort sont liés souvent à Dieu ou au paradis, par exemple, « avoir rencontré son Créateur », « aller au paradis », « aller rejoindre ses pères », « se coucher avec ses pères », « aller rejoindre ses pères », etc. À la différence du chinois, ces euphémismes religieux du français sont utilisés très souvent dans la vie quotidienne. En Chine, on utilise peu ce genre d'euphémismes dans la vie, c'est parce que ces euphémismes sont confinés dans un registre spécifique. Ils sont réservés principalement aux adeptes de telle ou telle croyance religieuse.

Enfin, il existe différents euphémismes de la mort entre ces deux langues en raison de la différence culturelle. Par exemple, les expressions chinoises comme « 翘辫子 » (soulever la tresse et couper la tête), « 驾鹤西去 » (jià hè xī qù : voler sur une grue pour le Paradis de l'Ouest). Dans la langue française, on a « passer l'arme à gauche », « remercier son boulanger », « aller voir les anges ». En France, le mot « gauche » porte souvent une valeur maléfique. Le boulanger et les anges sont souvent réservés à la culture occidentale.

Le mot *mort* est moins tabou en France, ce qui fait que le nombre des euphémismes de la mort en français est moins élevé que celui du chinois. Mais, cela ne signifie pas que ce phénomène linguistique mérite moins de réflexions. Au contraire, l'analyse des causes de cette différence selon la théorie du registre permet de comprendre les différents usages de ces euphémismes.

5. L'euphémisme de la mort en évolution

Avec le temps, les euphémismes de la mort varient dans les deux langues : on constate la disparition des anciens euphémismes et l'émergence de nouvelles expressions. De plus, certaines formules originales peuvent changer de sens.

Aujourd'hui, des euphémismes de la mort en chinois tels que « 崩 » (bēng : la mort d'un empereur) et « 薨 » (hōng : la mort d'un feudataire) sont presque tombés dans l'oubli. Pendant la guerre révolutionnaire, chez les révolutionnaires qui croyaient au marxisme, la mort a été remplacée par l'expression « 去见马克思 » (qù jiàn mǎ kè sī : aller voir Marx). Maintenant, ces expressions sont encore en usage, mais leur emploi est quelque peu anachronique. De nos jours, à propos de la mort, les euphémismes les plus utilisés sont « 过世 » (guò shì : terme neutre désignant la mort des gens ordinaires) et « 去世 » (qù shì : sens mélioratif, mot pour rendre hommage aux morts). Quant à la mort des personnes qui jouissaient d'un grand prestige, on utilise souvent « 逝世 » (shì shì : décéder) pour leur témoigner davantage un sentiment de regret et de respect. En raison des échanges culturels, des euphémismes de la mort dans la langue française ont pénétré dans la langue chinoise. Par exemple, les Chinois disent aussi « 去了天堂 » (qù le tiān táng : aller au paradis) pour désigner la mort.

Dans la langue française, il y a aussi des expressions archaïques qu'on utilise peu aujourd'hui. Par exemple, « dévisser son billard » du XIX^e siècle¹¹, « casser sa pipe » à l'époque des guerres napoléoniennes... ces expressions ne sont guère plus en usage. Il y a aussi des locutions spéciales qui sont devenues des expressions d'usage général. Par exemple, « passer l'arme à gauche » qui est d'origine militaire du XIX^e siècle, devenue maintenant une expression d'usage général. De nos jours, les expressions les plus utilisées pour désigner la mort sont « quitter », « perdre », « décéder », etc. Enfin, il existe aussi des anglicismes utilisés davantage dans la langue française, par exemple, « game over », « die ».

Pour parler de l'évolution de l'euphémisme de la mort, il faut examiner ce phénomène en rapport avec Internet. Sur Internet, on trouve le retour de certains mots abandonnés. Beaucoup d'internautes prétendent être « 朕 » (zhèn : appellation de l'empereur par soi-même) et empruntent le mot « 驾崩 » (jià bēng : la mort, expression jadis réservée à un empereur). Evidemment, le sens du mot est différent, il s'agit là d'un glissement sémantique dont l'effet est comique. Il y a une phrase célèbre sur Internet : 朕学不动了，朕选择驾崩。 (zhèn xué bù dòng le, zhèn xuǎn zé jià bēng : Je ne peux plus apprendre, je veux mourir). De plus, on dit aussi « 当场去世 » (dāng chǎng qù shì : mourir sur place) « 直接去世 » (zhí jiē qù shì : perdre la vie immédiatement) sur Internet ou à l'oral. Aujourd'hui, ces expressions sont souvent utilisées comme une plaisanterie pour exprimer un sentiment de désespoir. Nous prenons l'exemple du mot « 圆寂 » (yuán jì). Le 14 mai 2018, une phrase a attiré l'attention sur un microblog : « Avec le visage de plus en plus rond, les gens se sentent plus solitaires. » (脸越来越圆，人越来越寂寞). Dans cette phrase, on trouve les caractères « 圆 » (yuán : rond, gros) et « 寂 »

(jì : solitaire). Donc, beaucoup d'internautes en ont fait un seul mot « 圆寂 » et l'utilisent directement pour désigner le sens de toute la phrase.

Enfin, Internet génère beaucoup de nouveaux euphémismes de la mort. Ils sont très variés, incluant à la fois des mots et des phrases, même des lettres et des chiffres. Par exemple, en chinois, on a 挂了 » (guà le : la mort du joueur dans le jeu), « 领盒饭 » (lǐng hé fàn : recevoir un repas), « 凉了 » (liáng le : langage des jeux vidéo en 2017, anonyme du mot « 挂了»), « 送人头 » (sòng rén tóu : le joueur est tué par l'ennemi après n'avoir joué aucun rôle positif dans sa propre équipe), « 狗带 » (gǒu dài : homonyme de l'anglicisme go die), le chiffre « 4 », la lettre « s », etc. Par analogie phonétique, ces derniers évoquent le mot « 死 » (sǐ : mourir) en chinois. En français, il y a « D.C.D », « die », « game over »... Ces créations graphiques et lexicales du cyber langage sont désormais très inconnues ; informelles, elles portent souvent des caractéristiques orale, humoristique et dynamique.

Conclusion

Dans cet article consacré à une analyse contrastive entre les langues chinoise et française, la théorie du registre de Halliday a ouvert une nouvelle perspective à nos études des euphémismes de la mort. En raison des différences culturelles, les euphémismes de la mort dans les deux langues présentent des différences notables, mais ils partagent également des similarités. Dans la communication interculturelle, comme l'emploi des mots s'inscrit dans la fonction pragmatique de la langue, leur choix mérite un soin attentif correspondant aux contraintes linguistiques et sociales suivant la théorie du registre, d'autant plus que l'euphémisme de la mort évolue avec le temps. Nous espérons que cette étude contribuera à éclairer l'emploi des euphémismes de la mort dans différentes situations de communication où soient davantage pris en compte leur champ, leur teneur et leur mode ; ce serait là une façon positive et significative de promouvoir les actions interculturelles entre les langues chinoise et française.

Bibliographie

- Chen, Y., Wan, J. 2005. *Le développement de l'euphémisme chinois dans le langage d'Internet* (汉语委婉语在网络语言中的新发展). Journal de l'École d'administration de Nanjing. p. 79-81.
- Gao, Y. H. 2019. *Le type de discours de la mort et l'évolution sociale* (死亡话语类型与社会变迁探索). Foreign Languages Research, p.1-6+112.
- Goudaillier, J.-P. 2017. *D'hier à aujourd'hui : tabous culturels classiques*, Acta universitatis lodzianensis folia litteraria romanica. Lukin, A., et al. 2011. *Halliday's model of register revisited and explored*. Linguistics and the Human Sciences, vol.4, p. 187-213.

- Goudaillier, J.-P. 2018. *Contournement des tabous : exemples d'euphémismes et de dysphémismes dans les désignations en français de maladies graves et de la mort*. Acta Universitatis Lodzensis Folia Litteraria Romanica. p. 71-80.
- Huang, G. W., Xin, Z. Y. 2013. *Etat de la recherche et tendances de la linguistique systémique fonctionnelle (系统功能语言学研究现状和发展趋势)*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Jamet, D. 2010. *Historique et procédés linguistiques de l'euphémisme*. CEL - Centre d'Études Linguistiques - Corpus, Discours et Sociétés.
- Li, K. Y. 2000. *La comparaison entre les euphémismes chinois et français (法汉委婉语比较)*. Journal of Sichuan International Studies University, n°1, p. 73-77.
- Rosay-Notz, H. 2008. « Des expressions de la mort... » *Études sur la mort*. p. 71-86.
- Wang, J. Y. 2016. *Synthèse sur les études du discours de la mort (死亡话语研究综述)*. Journal of Tianjin Foreign Studies University, vol. 23, n°2, p. 1-7+80.
- Yang, L. 2009. *Analyse comparative entre les euphémismes chinois et français du point de vue pragmatique (中法委婉语语用功能差异的比较分析)*. Journal of Hunan Financial and Economic College, vol. 25, n°6, p. 142-143.
- Zhu, J. S. 2001. *Dictionnaire des euphémismes (通用委婉语词典)*. Beijing: Language et Culture Press.

Notes

1. L'année 2020 se résume en 16 mots, selon le dictionnaire Oxford. <http://www.tomsguide.fr/annee-2020-se-resume-en-16-mots-selon-le-dictionnaire-oxford/>.
2. Zhan, G. G. 1996. *Dictionnaire des euphémismes chinois (汉语委婉语词典)*. Beijing : Beijing Language and Culture University Press.
3. Siu-Lun Lee. Kin Wing Kevin Chan. 2015. *The issue of register-style in language teaching: analyzing register-style errors of learners of cantonese as a second language*, Open Journal of Modern Linguistics.
4. Patrick Dupond : *La cause de sa mort révélée par sa femme*. <https://www.journaldes-femmes.fr/people/actus/2703825-patrick-dupond-mort-femme-compagne-amour-couple-leila-de-rocha-cause-raison-maladie-cancer/>
5. Hélène Rosay-Notz. 2008. *Des expressions de la mort...* p.80.
6. Exemples de textes pour une annonce de décès, <http://www.modele-texte.fr/annonce-deces-texte.php>
7. Meng, L. 2020. *Etude sur la stratégie de communication et l'efficacité de l'information des mauvaises nouvelles (坏消息告知的交际策略及其有效性个案研究)*. Revue de l'Ecole normale du Yunnan.
8. Ne jamais dire « mourir » : euphémismes pour la mort, <https://www.greelane.com/fr/sciences-humaines/anglais/euphemisms-for-death>
9. Yang, L. *Analyse comparative entre les euphémismes chinois et français du point de vue pragmatique (中法委婉语语用功能差异的比较分析)*. Journal of Hunan Financial and Economic College
10. Rites. Qu Li. (礼记·曲礼).
11. Dévisser son billard : signification et origine de l'expression, <http://www.laculturegenerale.com/devisser-son-billard>



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

De la métaphore conceptuelle à l'intégration conceptuelle

LIAO Xinmei

Institut de formation Zhonggong, Chine

848269397@qq.com

Reçu le 03-02-2021 / Évalué le 06-05-2021 / Accepté le 08-06-2021

Résumé

Depuis que Lakoff et Johnson ont publié *Metaphors We Live By*, la recherche sur les métaphores s'est tournée vers la linguistique cognitive. Cependant, la théorie de la métaphore conceptuelle élaborée par ces deux linguistes américains présente des lacunes : elle n'est pas suffisante pour expliquer les métaphores complexes. Proposée par Fauconnier et Turner, l'intégration conceptuelle est une autre théorie cognitive qui peut s'appliquer à la recherche sur les métaphores, elle a le mérite de combler les lacunes de la théorie de la métaphore conceptuelle. L'intégration conceptuelle fournit un modèle à « espaces multiples » permettant d'expliquer les métaphores conventionnelles et les métaphores complexes. C'est grâce aux efforts inlassables de ces linguistes que nous avons fait de grands progrès dans notre compréhension de la métaphore. En se basant sur la théorie de l'intégration conceptuelle, cet article vise à expliquer les processus de formation des métaphores à travers une série d'exemples.

Mots-clés : théorie de l'intégration conceptuelle, espaces mentaux, métaphore

从概念隐喻到概念整合的跨越

摘要

自从Lakoff和Johnson发表《我们赖以生存的隐喻》一书后，隐喻研究开始转向认知领域。但随着研究的深入，这两位美国语言学家提出的概念隐喻理论开始呈现出不足：他们提出的这一理论无法很好地解释较为复杂的隐喻形成过程。而另一个由Fauconnier和Turner提出的概念整合理论则弥补了概念隐喻理论的不足之处。概念整合理论通过建立一个多空间模型来分析各种隐喻的形成机制。正是因为这些语言学家的不懈努力，我们对隐喻的认识才取得了巨大进步。本文基于概念整合理论，通过举例分析，来展现隐喻的形成机制。

关键词：概念整合理论；心理空间；隐喻

From the conceptual metaphor theory to the blending theory

Abstract

Since Lakoff and Johnson published *The Metaphors We Live By*, metaphor research began to turn to the cognitive field. But with the deepening of the research, the conceptual metaphor theory put forward by these two American linguists began to show inadequacies. This theory cannot explain the complicated metaphor well. And the blending theory proposed by Fauconnier and Turner makes up for the shortcomings of conceptual metaphor theory. Blending theory analyzes the mechanism of metaphors by establishing a multiple spatial model. It is precisely because of the unremitting efforts of these linguists that our understanding of metaphor has made great progress. Based on the blending theory, this article uses examples to demonstrate the mechanism of metaphors.

Keywords: blending theory, mental spaces, metaphor

Introduction

Aujourd'hui, la métaphore constitue un grand sujet de recherche en linguistique cognitive contemporaine. En particulier, la théorie de la métaphore conceptuelle (la TMC dans la suite du texte) présentée par Lakoff et Johnson dans leur ouvrage *Metaphors We Live By* (1980) a une influence importante sur l'analyse des métaphores, car ils sont les premiers à révéler que la métaphore n'est pas seulement un phénomène linguistique, mais aussi un phénomène cognitif. Les résultats et les principes de cette théorie ont été appliqués à de nombreux domaines, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du domaine de la linguistique. Une théorie plus récente, proposée par Fauconnier et Turner, cherche à expliquer une grande partie des mêmes données linguistiques, et aussi à unifier l'analyse de la métaphore avec l'analyse des autres phénomènes linguistiques. Cette théorie, appelée intégration conceptuelle (IC dans la suite du texte), partage de nombreux aspects de la TMC. L'IC n'établit aucun saut théorique par rapport à la notion de concept métaphorique, la plupart des concepts utilisés par Lakoff et Johnson sont repris par Fauconnier et Turner. Néanmoins, il existe également des différences importantes entre les deux théories : si Lakoff et Johnson, pour traiter de la métaphore, mettent en présence deux domaines conceptuels (un domaine source et un domaine cible), l'IC parle d'espaces mentaux qui sont à comprendre comme la combinaison particulière de plusieurs domaines conceptuels. L'IC permet de décrire de façon satisfaisante le fonctionnement des métaphores conventionnelles et complexes, tandis que la TMC se préoccupe surtout des métaphores les plus conventionnelles.

Cet article se base sur l'IC pour analyser différents types de métaphores. Nous verrons l'IC, qui devient l'une des théories phares de la linguistique cognitive, offre un moyen de dépasser les difficultés qu'implique une projection globale d'un domaine sur un autre. Dans la première partie de cet article, nous évoquerons les grandes lignes de l'IC. Dans la seconde, nous ferons la description des différents types de métaphores en nous appuyant sur l'IC. Enfin dans la dernière partie, nous précisons les limites de l'IC, car cette théorie ne peut pas non plus régler tous les problèmes rencontrés dans l'analyse des métaphores.

1. La théorie de l'intégration conceptuelle

La théorie de l'intégration conceptuelle est un développement de la théorie des espaces mentaux. Dans le cadre de recherches portant sur la construction du sens, Fauconnier cherche à décrire comment se mettent en place les représentations mentales au fur et à mesure que se déroule le discours. À partir des indices linguistiques (structures syntaxiques, marques de temps, d'aspects, etc.) et pragmatiques, il étudie les opérations de construction de ces représentations, qu'il nomme « espaces » et dont la caractéristique première n'est pas de faire référence au monde ou de le représenter, mais plutôt de refléter les façons de penser et de parler des locuteurs. Quand un énoncé apparaît dans le discours, il ouvre un nouvel espace. Cette construction progressive d'espaces correspond à un traitement de l'information par subdivision en différents domaines cognitifs, différents « espaces de connaissance » (Col, 2010 : 2). L'intégration conceptuelle est une opération qui se déroule sur un réseau qui implique souvent de nombreux espaces mentaux. Les espaces mentaux sont interconnectés et peuvent être modifiés au fur et à mesure que la pensée et le discours se développent. Le réseau d'intégration contient au moins deux espaces d'entrée, souvent appelés « espaces initiaux » : un espace générique, et un espace intégrant. Les espaces d'entrée contiennent des cadres conceptuels, des points de vue, des informations hétérogènes héritées d'un contexte, d'une culture, etc. Les éléments des espaces d'entrée sont rapprochés par les projections trans-spatiales et en partie intégrés dans l'espace intégrant par les projections sélectives. À l'intérieur des espaces d'entrée, l'IC définit un espace générique (dit aussi médian) servant à circonscrire les structures abstraites qui leur sont communes. Cet espace détermine les conditions génériques de l'intégration, lequel influence la sélection des éléments qui peuvent être intégrés dans l'espace intégrant. L'intégration a pour effet de compresser les relations trans-spatiales en relations internes à l'espace intégrant. Dans ce dernier, une structure logico-pragmatique est construite. Cet espace intégrant est très différent de l'espace générique puisqu'il est doté de propriétés nouvelles qui n'existent pas

dans l'espace amalgamé (blended). Ces propriétés nouvelles doivent être singulières et cohérentes dans ce nouvel espace. En conséquence, le modèle proposé par l'IC est composé au minimum de quatre espaces, et les espaces mentaux ne doivent pas être confondus avec les domaines de la TMC. Un espace mental contient des informations hétérogènes héritées de plusieurs domaines conceptuels, il donne une grande importance à la singularité des métaphores traitées. D'après l'IC,

L'espace intégrant est le fruit de la composition complexe qui s'opère entre les éléments des espaces d'entrée : sa structure est le résultat d'une intégration d'éléments qui figurent originellement dans des espaces distincts, intégration qui se calcule en partie sous la contrainte (...) représentée par l'espace générique, et qui a l'avantage de garantir à lui seul toute la cohérence du calcul analogique, mais aussi par l'intermédiaire d'un certain nombre de règles de composition (...) (Gréa, 2001, p.121).

Selon l'IC, la construction de l'espace intégrant nécessite trois processus cognitifs. D'abord, la composition : celle des éléments pris aux espaces d'entrée peut rendre possibles, dans l'espace intégrant, des rapports qui n'existent pas dans les espaces originaux. Ensuite, la complémentation : une composition minimale dans l'espace intégrant peut être reconnue comme une partie d'un ensemble familier. La « complémentation » recrute cet ensemble pour compléter l'espace intégrant. Enfin, l'élaboration : on élabore l'espace intégrant en le traitant comme une simulation dynamique qui se développe.

2. La théorie de l'intégration conceptuelle appliquée à l'analyse des métaphores

Dans la première partie, nous avons exposé la théorie de l'intégration conceptuelle de Fauconnier et Turner. Cette théorie peut être considérée comme un concurrent plus ou moins affirmé de la TMC. Si le modèle à « deux domaines » de Lakoff semble avoir une grande efficacité, en particulier dans l'élaboration des métaphores conceptuelles les plus conventionnelles, le modèle à « espaces multiples » proposé par Fauconnier et Turner se veut capable d'expliquer un certain nombre de phénomènes que la TMC est incapable de traiter, même au niveau des métaphores conventionnelles (Gréa, 2001 : 121). L'IC doit donc être conçue comme un modèle plus général dont la TMC n'est qu'un sous-aspect. Dans cette partie, nous analyserons des métaphores conventionnelles et des métaphores complexes. Cette partie vise à justifier que l'IC est capable de décrire de façon satisfaisante le fonctionnement des différents types de métaphores, alors que la TMC peut surtout s'appliquer avec pertinence aux métaphores les plus conventionnelles.

2.1. L'analyse de la métaphore conventionnelle « creuser sa propre tombe »

Nous allons porter notre attention sur l'exemple suivant qui a été utilisé par Lakoff pour illustrer le concept métaphorique :

Creuser sa propre tombe.

La métaphore conventionnelle indique qu'une personne fait un certain nombre de choses qui devraient la mener à sa perte sans pour autant qu'elle s'en rende compte. Selon la TMC, deux domaines sont impliqués dans cette métaphore : le domaine source correspond au domaine concret des tombes, des cadavres, des enterrements, des fossoyeurs, etc. ; le domaine cible correspond à un domaine plus abstrait qui consiste à faire des choses par erreur, de façon non intentionnelle, et aboutit finalement à la catastrophe. La mise en présence de ces deux domaines provoque une série de projections : la mort et l'enterrement seront liés à la catastrophe finale, et les erreurs qui précèdent la catastrophe finale seront liées aux actions qui précèdent l'enterrement (creuser une tombe).

Mais Fauconnier et Turner affirment que cette expression ne peut pas être analysée sans appliquer l'IC. Leur point de vue est le suivant (Fauconnier, Turner, 1998 : 21-23) : ce qui semble se produire ici est une projection directe du domaine concret des fossoyeurs, des tombes et des enterrements vers le domaine plus abstrait des erreurs, des échecs et des catastrophes, mais en y regardant de plus près, on peut trouver plusieurs incohérences entre le domaine source et le domaine cible. D'abord, il y a des bouleversements dans le lien de cause à effet des espaces d'entrée. Dans cet exemple, des actions inconscientes provoquent la mort du fossoyeur, mais en réalité, l'action de creuser une tombe ne provoque pas la mort du fossoyeur. Dans cette métaphore, ce n'est plus la mort qui provoque l'existence de la tombe (comme il est classiquement admis dans le domaine conceptuel des enterrements), mais l'existence de la tombe qui cause la mort. Ensuite, l'intention du fossoyeur n'est pas également logique : le fossoyeur creuse les tombes, de façon consciente, pas dans le sommeil ou par accident. Par conséquent, il ne peut pas provoquer sa mort finale inconsciemment. Et puis, les rôles et l'ordre des faits sont inversés. Les gens creusent rarement des tombes pour eux-mêmes, généralement, les tombes sont creusées après la mort de quelqu'un. Selon notre savoir encyclopédique, la structure habituellement en vigueur est la suivante : le patient meurt, l'agent creuse une tombe, puis enterre le patient. Mais dans cet exemple, c'est le patient qui creuse une tombe, et qu'une fois que la tombe est suffisamment profonde, le patient meurt puis l'occupe. Enfin, le lien entre la profondeur de la tombe et la possibilité de mourir n'existe pas en réalité.

Selon Fauconnier et Turner, pour résoudre ces paradoxes, l'espace intégrant doit être construit. Dans cet exemple, la métaphore conventionnelle contient de nombreuses impossibilités, mais cette métaphore peut encore être généralement comprise et acceptée, parce que ces paradoxes sont résolus dans l'espace intégrant. L'espace intégrant possède non seulement des informations de l'espace d'entrée des cimetières telles que fossoyeur, tombe, mort, etc., mais aussi hérite du lien de cause à effet de l'espace d'entrée plus abstrait, c'est-à-dire que des actions inconscientes entraîneront la perte et la catastrophe finales. L'espace intégrant n'est pas une simple combinaison des espaces d'entrée, car une simple combinaison ne peut pas résoudre les contradictions de cette métaphore. L'espace intégrant a une nouvelle structure différente des espaces d'entrée et de l'espace générique. C'est dans cet espace intégrant que nous pouvons donner plus de possibilités aux choses : à mesure que la tombe est creusée plus profondément, la probabilité de mort augmentera ; nous pouvons inconsciemment creuser notre propre tombe, etc. Dans cet espace, nous voyons une scène fantastique mais qui n'en reste pas moins cohérente.

De nombreuses variantes peuvent être citées à partir de cette métaphore conventionnelle. Par exemple, la phrase suivante :

À chaque investissement que tu fais, tu creuses un peu plus profondément ta tombe.

Les locuteurs natifs peuvent immédiatement comprendre cette phrase même s'il y a une intrication complexe de relations. L'IC peut montrer le processus de compréhension de cette métaphore. L'espace intégrant qui hérite des domaines concrets des cimetières (tombe, enterrement, creusement, etc.) reprend la structure causale au domaine financier. Dans l'espace intégrant, le financier et le fossoyeur sont fusionnés, l'investissement représente l'action de creuser, et la profondeur de la tombe représente les pertes financières que nous pouvons subir (Gréa, 2001 : 124). Voici une autre phrase dérivée de cette métaphore :

En creusant toutes ces tombes, vous creusez un peu plus la vôtre.

Le contexte est le suivant : une personne prononce cette phrase à un fossoyeur souffrant d'une maladie cardiaque. Le médecin conseille à ce fossoyeur d'éviter ce travail manuel pénible, mais le fossoyeur continue de creuser les tombes des autres personnes. Dans ce cas, les rôles des deux espaces d'entrée sont remplis par des personnages identiques, l'agent est toujours le fossoyeur. Mais les deux occurrences du verbe *creuser* ne sont pas une tautologie. La première occurrence de creuser (en creusant toutes ces tombes) s'inscrit dans un cadre conceptuel spécifique (comportement imprudent), par conséquent, il ne peut être confondu avec la seconde

occurrence de creuser (vous creusez un peu plus la vôtre) qui appartient à un autre espace, celui des enterrements, avec le type de causalité qui lui est propre et qui se distingue du précédent (Gréa, 2001 : 125). Dans l'espace intégrant, l'action de creuser la tombe des autres personnes provoque inconsciemment sa propre perte. Il ne faut donc pas mélanger la première occurrence de *creuser* avec la deuxième occurrence de *creuser*.

2.2. L'analyse des métaphores complexes du point de vue de l'IC

Dans la partie précédente, en mettant en œuvre l'IC et la TMC, nous avons analysé certaines métaphores conventionnelles. Notre analyse porte ci-après sur des métaphores plus compliquées. L'émergence du sens des métaphores complexes se base effectivement sur les métaphores conventionnelles qui sont plus fondamentales pour la cognition humaine. L'IC peut représenter de façon efficace le processus de l'émergence du sens des métaphores complexes. Les correspondances et les relations entre les espaces mentaux de la métaphore conventionnelle peuvent construire une nouvelle structure dans le réseau d'intégration d'une métaphore complexe, et l'analyse de l'IC donne une grande importance à la singularité des métaphores traitées. Nous empruntons d'abord un exemple qui illustre la conceptualisation d'un État en tant que navire :

(1) *Le navire d'État doit changer radicalement de direction ; surmontez la mer agitée et entrez dans un port sûr.*

Cette phrase contient une métaphore conventionnelle, c'est-à-dire que le navire est en rapport avec l'État. Deux espaces d'entrée sont impliqués dans cet exemple : le premier correspond au domaine de la navigation qui contient les navires, les mouvements du navire, les ports, la mer, etc. ; Le second fait intervenir un schéma plus abstrait, qui consiste à gouverner l'État, à établir des politiques et à surmonter les problèmes de l'État, etc. La mise en présence de ces deux domaines provoque une série de projections trans-spatiales qui rapproche certains éléments du premier espace de ceux du second : le navire est lié à l'État, l'action de conduire le navire est en rapport avec la gouvernance des politiques, le succès national correspond au mouvement vers l'avant du navire, les échecs ou problèmes nationaux aux accidents de navigation, les circonstances affectant la situation de l'État aux conditions de la mer, etc. Dans le cadre théorique de l'intégration conceptuelle, la métaphore de l'exemple (1) doit être comprise comme le produit d'une projection sélective de ces éléments dans l'espace intégrant. L'intégration sélective a pour effet de construire un nouvel espace dont la structure logique est singulière. On peut trouver une trace évidente de cette intégration sélective dans l'image de port sûr. La projection qui

rapproche le port sûr de l'espace source et des circonstances politiques stables de l'espace cible désigne un processus de l'intégration complexe. Voici un autre exemple :

(2) Trent Lott devient chef du Sénat, et Gingrich est au gouvernail de la Chambre. Cette inclinaison à droite pourrait déstabiliser l'ensemble du navire d'État.

L'exemple (2) contient une métaphore complexe qui s'appuie aussi sur la métaphore conventionnelle navire-État, mais la métaphore de l'exemple (2) est également liée à une autre métaphore conventionnelle. Cette métaphore conventionnelle établit un transfert entre l'opposition spatiale gauche/droite et les partis politiques. L'IC construit son analyse d'abord sur la base de deux espaces d'entrée dont les contenus sont à la fois complexes et hétérogènes. Un espace d'entrée de cette métaphore complexe est celui de la navigation qui contient les navires, les mouvements du navire, la mer, le naufrage, etc. À cela s'ajoutent les propriétés saillantes du navire : la partie gauche et la partie droite du navire, le capitaine du navire. Un autre espace d'entrée est celui de la politique qui consiste à gouverner l'État, à choisir des politiques et à régler des problèmes et des risques auxquels l'État est confronté, etc. À cela s'ajoutent les propriétés saillantes de la politique : chef du Sénat, chef de la Chambre, les partis politiques. Plusieurs projections trans-spatiales nous permettent de relier les éléments constitutifs des deux espaces d'entrée : le navire est lié à l'État, l'action de diriger le navire est en rapport avec le gouvernement de l'État, l'opposition spatiale gauche/droite est mise en correspondance avec les partis politiques. Ce qui attire l'attention, c'est que la métaphore conventionnelle, qui rapproche la distinction gauche/droite des partis politiques, est indépendante de la métaphore conventionnelle navire-État, puisqu'on rencontre souvent la métaphore spatiale en rapport avec les partis politiques sans que le contexte soit lié à l'image du navire. Les éléments de cette métaphore latérale en rapport avec les partis politiques sont intégrés dans l'espace qui assimile ses projections sélectives. Celles-ci réaménagent les relations trans-spatiales dans de nouvelles relations internes à l'espace intégrant : le rôle du capitaine est mis en correspondance avec celui du chef du Sénat et du chef de la Chambre, l'inclinaison à droite du navire est en rapport avec la tendance à droite de la politique, la déstabilisation du navire est liée aux risques et aux échecs de l'État, etc.

À travers les deux exemples ci-dessus, nous pouvons conclure que l'émergence du sens de la métaphore complexe est basée sur les métaphores conventionnelles plus simples et plus fondamentales, c'est-à-dire que le réseau de relations des métaphores conventionnelles peut devenir la base pour la conceptualisation d'une métaphore complexe. L'IC fournit un modèle efficace pour expliquer la construction des métaphores complexes.

3. Les limites de la théorie de l'intégration conceptuelle

Dans les parties précédentes, nous avons analysé différents types de métaphores en nous appuyant sur l'IC. D'une part, le modèle à « espaces multiples » proposé par Fauconnier et Turner est capable d'expliquer un certain nombre de phénomènes que la TMC est incapable de traiter, même au niveau des métaphores conventionnelles ; d'autre part, l'IC peut expliquer la construction des métaphores complexes. L'IC doit donc être conçue comme un modèle plus général que la TMC. Mais chaque théorie a ses limites, l'IC ne fait pas exception. Nous aborderons donc les limites de l'IC afin d'en obtenir une vision plus complète. Notre analyse porte sur l'exemple suivant :

(1) *Ce chirurgien est un boucher.*

L'explication de la TMC ne peut que révéler les projections entre le domaine du boucher et celui du chirurgien. Ces projections nous permettent de lier le boucher au chirurgien, l'animal à la personne opérée, le couteau au scalpel, l'abattoir à la salle d'opération, etc. Mais un tel rapprochement n'est pas suffisant pour expliquer l'émergence du sens de cette métaphore. Nous sommes encore dans l'incapacité de comprendre cette phrase. En effet, cette métaphore veut souligner l'incompétence du chirurgien. Cependant, le rapprochement des deux domaines ne peut pas directement signifier que le chirurgien est incompetent, puisque parmi tous les bouchers, il y a des bouchers incompetents, mais aussi des bouchers compétents. Le sens de cette expression conventionnelle ne peut pas être expliqué par la TMC. En s'appuyant sur l'IC, on peut trouver une solution pour éclairer le sens de cette métaphore : établir un réseau d'intégration qui se fonde sur un espace générique. Cet espace générique contient la structure commune à tous les autres espaces et dans laquelle une personne utilise un instrument tranchant pour faire une opération sur un autre être. Le réseau d'intégration met en présence deux espaces d'entrée, l'un est associé à la chirurgie, l'autre est lié à la boucherie. Les projections trans-spatiales entre les deux espaces d'entrée permettent de lier le chirurgien au boucher, la personne opérée à l'animal, le scalpel au couteau, etc. Mais le sens de cette expression n'est pas le résultat des projections trans-spatiales entre les éléments de ces deux espaces d'entrée. L'incompétence du chirurgien est inférée à partir d'un espace intégrant construit comme suit : les éléments de l'espace d'entrée de la chirurgie tels que l'identité du chirurgien et du patient, le but du chirurgien, les moyens avec lesquels le chirurgien fait l'opération sont intégrés dans l'espace intégrant par les projections sélectives, cet espace reprend en même temps les éléments de l'espace d'entrée de la boucherie tels que le rôle du boucher, l'objectif de son travail, et les moyens qui sont associés au boucher. L'objectif du chirurgien est de guérir les patients, mais les moyens mis en oeuvre

sont hérités de l'espace d'entrée de la boucherie. Cette incongruité entre le but du chirurgien et les moyens qu'il choisit aboutit à une inférence que le chirurgien est incompetent (Grady et al, 1999 : 2-3).

L'analyse de l'IC ci-dessus semble être une bonne explication de cette métaphore, mais il reste encore quelques problèmes dans le traitement de l'IC : d'un côté, nous pouvons remarquer que le mot *boucher* lui-même est aujourd'hui lié à certains éléments tels que la vulgarité, la tuerie, le travail imprécis, la maladresse, le débordement obscène, etc. Il y a d'autres expressions avec le terme de *boucher* : on parle d'une nuque de boucher (nuque épaisse) ou d'un langage de boucher (langage grossier). De l'autre côté, le terme de *chirurgien* est également associé à certains éléments particuliers tels que l'habileté, la finesse, l'exigence, le travail précis, etc. Pour traiter ce problème existant dans l'analyse de l'IC, nous devons réfléchir au présupposé de l'IC. Ce présupposé est le suivant : l'intégration n'a d'autre effet que de permettre la transition d'un espace d'entrée constitué en grande partie de propriétés intrinsèques à un espace intégrant dans lequel nous retrouvons le sens figuré. Ce point de vue revient donc à admettre l'existence première d'un espace purement littéral et à placer cet espace au fondement du calcul d'intégration. Dans une telle approche, il ne s'agit plus du potentiel sémantique d'un lexème, mais du réseau d'intégration dans son ensemble. Ainsi, le lexème n'a pas de potentiel sémantique en lui-même. L'influence du potentiel sémantique du terme *boucher* est remplacée par celle de l'intégration conceptuelle riche d'une forte capacité d'amalgame (*blending*). L'espace intégrant peut devenir ainsi le substrat logique et pragmatique du sens figuré.

Si nous admettons que le lexème lui-même a un sens littéral et un potentiel sémantique, la compréhension de cette métaphore n'a pas besoin de prendre en compte les moyens qui sont liés au chirurgien, ni de considérer l'objectif du chirurgien. Il suffit de se rendre compte des potentiels sémantiques des termes *boucher* et *chirurgien*. D'après une telle approche, l'incompétence du chirurgien n'est plus déterminée par une incongruité entre les moyens et l'objectif, mais par une contamination de la figure du chirurgien par les qualités attachées au terme de *boucher* (Gréa, 2003 : 69). Turner admet également que le terme de *boucher* a un potentiel sémantique. Ce terme peut désigner une personne qui fait un travail peu soigné. Pour prouver que l'IC est encore efficace, il cite un autre exemple pour montrer qu'il existe une nouvelle structure dans l'espace intégrant :

(2) *Ce chirurgien est un bûcheron.*

D'après Turner, dans cet exemple, nous remplaçons le terme de *boucher* par celui de *bûcheron*. Turner veut supprimer l'influence des potentiels sémantiques

du terme de boucher. Selon lui, cette phrase signifie aussi l'incompétence du chirurgien. On peut déduire le sens de cette métaphore à partir d'une inadéquation de l'objectif du chirurgien par rapport aux moyens du bûcheron. L'explication de l'IC reste encore valide.

Mais l'exemple cité par Turner ne parvient pas à se débarrasser des difficultés auxquelles est confronté le traitement de l'IC. Nous pouvons prendre un autre exemple pour justifier ce point :

(3) *Ce boucher est un chirurgien.*

L'exemple (3) inverse l'espace cible et l'espace source par rapport à ceux de l'exemple (1). Dans l'exemple (3), l'espace d'entrée de la chirurgie devient l'espace source, et l'espace d'entrée de la boucherie devient l'espace cible, mais les éléments des deux espaces d'entrée de l'exemple (3) restent identiques à ceux de l'exemple (1). L'espace générique ne change pas, il contient toujours la structure déterminant qu'une personne utilise un outil tranchant pour exécuter un acte sur une autre entité. Les projections trans-spatiales entre les espaces d'entrée ne changent pas non plus, puisqu'elles échangent leurs contreparties identiques quoique inversées. Selon l'IC, les projections sélectives se passent comme suit : les éléments de l'espace d'entrée définissent l'identité d'un boucher particulier (« ce ») mais aussi l'objectif générique du boucher cependant qu'ils sont tous deux sélectionnés dans un même espace intégrant. L'espace intégrant reprend en même temps les éléments de l'espace d'entrée de la chirurgie tels que l'identité du chirurgien, les moyens qui sont associés au chirurgien. L'objectif du boucher est de découper de la viande, mais les moyens mis en oeuvre sont hérités de l'espace d'entrée de la chirurgie. Il existe une incongruité entre l'objectif du boucher et les moyens que le boucher choisit. À cause de cette incongruité, dire qu'un boucher est un chirurgien peut revenir à dire qu'il est incompetent. Cependant, l'exemple (3) peut avoir une lecture méliorative que l'IC est incapable d'expliquer. Le boucher qualifié de chirurgien hérite d'une partie des potentiels sémantiques du terme de chirurgien tels que l'habileté, la finesse, la précision opératoire, etc., l'explication de l'exemple (3) peut donc être méliorative.

En nous basant sur l'analyse ci-dessus, nous pouvons conclure que le potentiel sémantique a une influence sur l'émergence du sens de la métaphore. Même si l'IC est capable d'expliquer un certain nombre de phénomènes que la TMC ne peut pas traiter, elle a encore ses propres limites. Nous considérons que le potentiel sémantique et l'intégration conceptuelle entretiennent un rapport de complémentarité, et que leurs relations doivent être négociées et retravaillées.

Conclusion

Faisons le bilan de ce qui précède. La théorie de Fauconnier et Turner se déploie dans divers domaines de la cognition dont la recherche sur la métaphore fait partie. Dans cet article, nous avons d'abord évoqué les grandes lignes de l'IC. Ensuite, en nous appuyant sur l'IC, nous avons analysé différents types de métaphores, à savoir les métaphores conventionnelles et les métaphores complexes. Au niveau des métaphores conventionnelles, le modèle à « espaces multiples » proposé par Fauconnier et Turner peut expliquer un certain nombre de phénomènes que la TMC est incapable de traiter, ce modèle offre aussi un réel potentiel explicatif pour analyser l'émergence du sens des métaphores complexes. Pour aboutir à une compréhension plus complète de l'IC, nous avons finalement étudié ses limites mais nous nous sommes aussi abstenus de traiter d'autres aspects de l'IC qui exigeraient d'autres travaux et le recours à d'autres compétences que les nôtres.

La TMC et l'IC ont considérablement développé notre compréhension de la métaphore, mais ces deux théories ne peuvent à elles seules explorer pleinement les mécanismes génétiques et fonctionnels des métaphores, un domaine qui nous réserve à l'avenir des connaissances toujours plus larges et plus profondes selon le champ illimité des nombreuses disciplines de la linguistique et des sciences cognitives qu'il traverse.

Bibliographie

- Balibar-Mrabti, A., Conenna, M., 2002. « Nouvelles approches de la métaphore ». Paris : *Langue française*, n° 134.
- Fauconnier, G. 1994. *Mental Spaces*. New York: Cambridge University Press.
- Fauconnier, G. 1997. *Mappings in Thought and Language*. New York: Cambridge University Press.
- Fauconnier, G., Turner, M. 1998. « Conceptual Integration Networks ». *Cognitive Science*, 22(2).
- Gilles Col. 2010. *Correspondance et mixage d'espaces mentaux dans la construction dynamique du sens*. Paris : Société de Linguistique de Paris.
- Grady, J., Oakley, T., Coulson, S. 1999. « Blending and Metaphor ». *Metaphor in Cognitive Linguistics*.
- Gréa, P. 2001. *La théorie de l'intégration conceptuelle appliquée à la métaphore et la métaphore filée*. Paris : Université de Nanterre. [En ligne]: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00813135/document> [consulté le 01 février 2021].
- Gréa, P. 2002. « Intégration conceptuelle et métaphore filée ». *Langue française*, n° 134.
- Gréa, P. 2003. « Les limites de l'intégration conceptuelle ». *Langages*, n° 150.
- Liu, Z.G. 2002. « Théorie de l'intégration conceptuelle de Fauconnier : explication et questionnement » (Fauconnier的概念合成理论: 阐释与质疑). *Langues étrangères et enseignement des langues étrangères*.
- Wang, F. F. 2016. « Les limites cognitives de la théorie de l'intégration conceptuelle » (概念隐喻理论存在认知局限). Beijing : Institut des langues et langues étrangères de l'Université de Beijing.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Les mots énantiosémiques en chinois et en français : une analyse comparative d'après l'Event-domain Cognitive Model (ECM)

LAN Gege

New Oriental Education & Technology Group, Chine
2412237715@qq.com

Reçu le 05-03-2021 / Évalué le 01-06-2021 / Accepté le 09-06-2021

Résumé

Dans la description lexicale, le terme d'énantiosémie signifie qu'un mot dispose en même temps d'au moins deux sens contraires. En tant que cas particulier de la polysémie, ce phénomène existe dans de nombreuses langues du monde. Par exemple, en français, le mot *hôte* peut signifier la personne reçue chez quelqu'un ainsi que la personne qui reçoit les clients. En chinois, il existe « 贷 » (dài) qui a deux sens contraires d'emprunter et de prêter. Dans cet article, nous nous proposons de mener une étude comparative sur les mots énantiosémiques chinois et français en nous basant sur l'ECM dans la linguistique cognitive.

Mots-clés : énantiosémie, linguistique cognitive, ECM

汉法同词反义对比研究

摘要

同词反义是人类普遍的一种语言现象。在语言学中，它指的是同一个词性下的多义项中有两个或两个以上为相反或相对义位的现象。作为一词多义的一个特殊体现，同词反义存在于很多语言之中。例如，法语中的“*hôte*”既有“主人”的含义也有“客人”的含义，汉语中的“*贷*”既有“借入”又有“借出”的含义等。本文主要以认知语言学的事件域认知模型为理论基础，尝试对中、法两种语言中存在的同词反义现象进行对比研究。

关键词：同词反义；认知语言学；事件域认知模型

Comparative analysis of ambivalent words in Chinese and English

Abstract

In the lexical description, the ambivalent word refers to the phenomenon that a word simultaneously has at least two opposite meanings. As a special case of polysemy, this phenomenon exists in many languages around the world. For example, in French, the word *host* can mean the person received by someone as well as the person who receives customers. In Chinese, there is « 贷 » (dài) which

has two opposite meanings of borrowing and lending. In this article, we are resolved to conduct a comparative study on French and Chinese ambivalent words based on the ECM in cognitive linguistics.

Keywords: ambivalent words, cognitive linguistics, ECM

Introduction

L'énantiosémie désigne un cas particulier dans la polysémie où un mot dispose en même temps d'au moins deux sens contraires. C'est un phénomène qui existe dans presque toutes les langues du monde. Par exemple, dans la langue chinoise, on a le mot « 除 » (chú) qui signifie à la fois « nommer quelqu'un à un poste » et « destituer une personne de sa charge ». Dans la langue française, on a aussi *amateur* désignant une personne qui aime quelque chose et qui est compétent en la matière, mais en même temps, ce nom indique aussi ceux qui font quelque chose de manière non professionnelle.

Le nombre des mots énantiosémiques est important non seulement dans la langue chinoise, mais aussi dans la langue française. C'est pourquoi nous avons décidé de faire une analyse comparative des mots énantiosémiques entre les deux langues ayant des liens très étroits dans le domaine linguistique. Cet article a pour but de répondre à la question suivante : quels sont les points communs et les différences entre les mots énantiosémiques des langues chinoise et française ?

Basé sur le Event-domain Cognitive Model en anglais (ci-après ECM), proposé en 2006 par le linguiste chinois Wang Yin dans son ouvrage intitulé *Cognitive Linguistics*, le présent article est composé de trois parties. Dans la première partie, nous faisons une analyse sur le développement des énantiosémies en Chine et en France. Dans la deuxième partie, notre regard est porté sur le cadre théorique soutenant notre étude. Dans cette partie, nous allons tout d'abord tâcher de décrire l'ECM pour pouvoir ensuite nous servir des quatre relations entre l'« action » et le « being ». Enfin, dans la troisième partie, nous analyserons en profondeur les exemples, en citant un nombre suffisant de mots et d'expressions pour comparer les mots énantiosémiques des deux langues.

1. À propos de l'énantiosémie

Dans la description lexicale, le terme d'énantiosémie désigne le phénomène précisant qu'un mot dispose en même temps d'au moins deux sens contraires. C'est un phénomène particulier de la polysémie qui existe dans presque toutes les langues. Nous savons qu'il faut tout d'abord rendre compte de la définition d'une

chose pour en faire des études valables, mais les analyses et les discussions de son origine et de son développement ne sont pas pour autant moins importantes. Dans cette partie, nous porterons notre regard sur le développement de l'énantiosémie.

1.1. Développement de l'énantiosémie en Chine

L'apparition de l'énantiosémie en Chine peut remonter jusqu'à l'étude de « 反训 »¹ (fǎn xùn), qui est une étude dans laquelle on utilise la partie négative des choses pour en interpréter la partie positive en profitant de la duplicité de sens. C'est dans les exégèses de Guo Pu (276-324) dans l'ouvrage 《尔雅·释诂下》² (ěr yǎ • shì gǔ xià) mentionnent pour la première fois que le caractère « 肆 » (sì) peut à la fois désigner le passé et le présent en un sens tout à fait contraire.

De plus, après avoir lu ces exégèses, nous pouvons conclure qu'il a découvert dans cet ouvrage les caractéristiques des interprétations des mots ou des expressions opposés sur le plan sémantique, lesquels, dans une certaine mesure, ils peuvent s'expliquer l'un par l'autre. Cependant, Guo Pu n'a pas donné une explication détaillée de ce phénomène et il ne lui a pas non plus donné de nom, le terme de « 反训 » (fǎn xùn) est proposé plus tard par ses successeurs.

De nombreuses études ont été également faites par des experts contemporains. Dans les années 1980, les études concernant ce phénomène ont atteint leur apogée. Après de longues et vives discussions, les experts chinois ont enfin décidé d'appeler ce phénomène « 反义同形词 » (fǎn yì tóng xíng cí), soit les mots dont la même forme possède deux sens contraires. En Chine, les domaines qu'ont étudiés les experts chinois s'étendent principalement sur la délimitation, la classification ainsi que la raison de l'apparition des énantiosémies.

Premièrement, les analyses sur la délimitation du phénomène linguistique « 反训 » (fǎn xùn) se trouvent notamment dans le périodique 论反训 (Sur Fan Xun, 1985)³ de Wu Yongkun, le périodique 古代汉语词汇中的反义同形词 (Mots ayant des sens opposés dans le chinois ancien, 2002) de Shi Xuewei, ainsi que le mémoire 反训研究 (Étude de Fan Xun, 2004) de Jin Xiaoping. Dans ces ouvrages, le « 反训 » (fǎn xùn) est défini comme un phénomène linguistique généralisé, et non comme un phénomène lexical particulier relevant d'une méthodologie spéciale.

Deuxièmement, il existe également des études sur l'appellation de « 反训 » (fǎn xùn) qui ont pour objet la correction de cette appellation. Dans “反训”异议 (Objection de Fan Xun, 1985) de Li Xi, 反训说评议 (Discussion de Fan Xun, 1991) de Din Ding, 试论汉语中的同词反义现象 (Analyse sur les mots ayant des sens opposés, 1995) de Wu Yun, les experts ont affirmé que le terme de « 反训 » (fǎn xùn) doit

être abandonné, ils ont proposé, à la place, les termes de « 同词反义现象 » (le phénomène d'un mot ayant des sens opposés) et de « 反义同形词 » (mots qui ont des sens opposés) pour rebaptiser ce phénomène linguistique particulier.

Troisièmement, les analyses sur la raison de l'apparition de l'énantiosémie se situent en général dans *反训源流类说* (Analyse des sources de Fan Xun, 1982) de Liu Shaodong et *试论汉语中的同词反义现象* (Analyse sur les mots ayant des sens opposés, 1995) de Wu Yun. Dans ces périodiques, on a tiré la conclusion que l'extension sémantique et le transfert sémantique dans la pratique de la langue constituent les raisons principales de l'apparition des mots énantiosémiques.

1.2. Développement de l'énantiosémie en France

Étymologiquement, le terme d'énantiosémie dérive du grec ancien, dont la partie *enantio* signifie « le sens contraire ». En linguistique, ce mot désigne le cas de termes polysémiques dont au moins deux des sens sont des antonymes⁴, son histoire dans la langue française s'étend sur presque 40 ans. En effet, l'origine de ce phénomène linguistique a fait l'objet de nombreux débats chez les linguistes et les psychanalystes.

Ce sujet a été tout d'abord étudié par Karl Abel, linguiste allemand qui traitait de l'égyptien ancien, et quant au latin, au grec et au sanscrit, par le linguiste tchèque Vinko Šercl. Ils parlaient à ce moment-là de « sens opposé » qui devait son origine au mot « énantiosémie » (Velmezova, 2007 : 170). Selon K. Abel et V. Šercl, l'énantiosémie était simplement un phénomène linguistique des langues anciennes et n'avait laissé dans les langues modernes que des vestiges. Son existence n'était qu'une manifestation de l'impéritie des hommes anciens à penser un concept sans pouvoir y relier son contraire (Velmezova, 2007 : 170).

Puis, Roland Barthes a employé pour la première fois ce néologisme « énantiosémie » en 1982 pour définir le « signifiant contradictoire » dans *L'esprit de la lettre* (Barthes, 1982 : 95). Plus tard, Claude Hagège a donné la définition de l'énantiosémie dans *L'Homme de paroles* (Hagège, 1985 : 154) en ce qui concerne le débat sur les sens opposés des mots primitifs. Enfin en 1910, Freud, ayant découvert les travaux de K. Abel et de V. Šercl en 1909, a établi un lien entre l'énantiosémie et le langage des rêves, étant donné que les psychanalystes pouvaient interpréter un rêve en donnant à l'un de ses objets son sens contraire (Velmezova, 2007 : 170). Trois ans après, dans *Totem et tabou*, il a profité des travaux de Wilhelm Wundt et de son illustration du mot énantiosémique *tabou* dont les deux sens, « sacré » et « impur », provenaient de glissements sémantiques d'un terme originel signifiant « démoniaque », pour les contredire (Cadiot, Tracy, 2003 : 31).

2. Cadre théorique de l'étude

Au fur et à mesure que la linguistique cognitive se développe, beaucoup de linguistes ont découvert que les significations différentes des mots énantiosémiques ne sont pas apparues par hasard, des experts ont cherché à expliquer ce phénomène linguistique en recourant à différentes théories. Dans cette partie, nous allons nous appuyer sur l'ECM pour étudier ce cas particulier des polysémies.

2.1. À propos de l'ECM

L'ECM : Event-domain Cognitive Model en anglais, est un modèle cognitif du domaine événementiel proposé par le linguiste chinois Wang Yin, célèbre pour ses études consacrées à la linguistique cognitive. Dans son ouvrage intitulé *Cognitive Linguistics* (Wang Yin, 2006 : 238), ce modèle est illustré par la figure suivante :

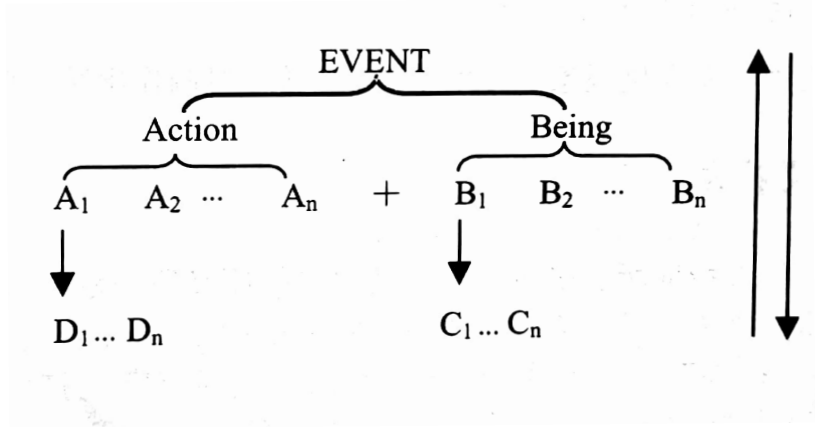


Figure 1 Le modèle cognitif du domaine événementiel (cité de Wang Yin, 2006 : 240)

Dans cette figure, nous pouvons voir que dans ce modèle cognitif, il existe trois éléments principaux : « event », « action » et « being⁵ ». D'après Wang Yin, le domaine⁶ événementiel (event) est l'unité essentielle par l'intermédiaire de laquelle nous percevons le monde, nous le réservons comme « morceau de connaissance » dans notre système conceptuel. Tout en nous basant sur la connaissance et l'expérience des événements concrets, nous avons progressivement résumé leur structure conceptuelle abstraite, et ainsi, le langage est formé (Wang Yin, 2006 : 240).

Dans l'ECM, un domaine événementiel (event) comprend deux éléments essentiels, soit l'action et l'affaire (being). Une action, comprenant à la fois l'action dynamique et l'action statique, est constituée d'une série d'actions auxiliaires (comme celles qui sont montrées dans la figure : $A_1, A_2...A_n$). Il en est de même pour l'affaire (being, $B_1, B_2...B_n$). Une affaire (being) peut être composée non seulement des entités telles que les personnes, les objets et les instruments, mais aussi des concepts abstraits. En outre, une action ou une affaire (being) portent parfois respectivement des informations typiques ($D_1...D_n$; $C_1...C_n$). Ainsi, un domaine événementiel (event) comprend plusieurs événements mais pas seulement l'agent, le patient, la force ou la scène. De plus, il existe une relation hiérarchique entre ces éléments. Par exemple, dans le premier niveau, un domaine événementiel (event) comprend l'action et l'affaire (being) ; dans le deuxième niveau, ces deux éléments susmentionnés comportent plusieurs éléments auxiliaires ($A_1...A_n$; $B_1...B_n$) ; dans le troisième niveau, ces éléments auxiliaires contiennent bien des informations typiques ($D_1...D_n$; $C_1...C_n$).

2.2. Le pouvoir explicatif de l'ECM sur l'énantiosémie

Wang Yin a souligné que le glissement sémantique comprend plusieurs modalités, y compris la gradation et la dégradation (Wang Yin, 2006 : 252). La première veut dire que le sens du mot devient plus positif et la dernière évidemment plus négatif. Selon Sweester (Sweester, 1990 : 9), la gradation et la dégradation du sens du mot ne se réalisent pas du jour au lendemain ; parfois, survient une période où coexistent les deux. D'après Wang Yin, l'existence d'une telle étape de transition lexicale et sémantique prouve que le phénomène qu'un mot dispose de deux sens contraires n'est pas un cas isolé (Wang Yin, 2006 : 254).

La situation susmentionnée reflète en fait les deux aspects d'une action ou d'une affaire (being), soit le D_1 et le D_n ou le C_1 et le C_n illustrés dans la figure 1. Un domaine événementiel (event) comprend plusieurs éléments (y compris l'action et l'affaire) qui sont interdépendants l'un de l'autre, parfois ils se trouvent dans une relation d'opposition, dans ce cas, l'énantiosémie se produit. Par conséquent, nous pouvons constater que l'ECM est capable d'expliquer raisonnablement l'énantiosémie (Wang Yin, 2006 : 255). Selon Wang Yin, il existe quatre relations entre les deux aspects opposés d'une action ou d'une affaire (being) dans un domaine événementiel (event), soit la relation de début-fin, la relation de cause-effet, la relation d'agent-patient, et enfin la relation méliorative-péjorative.

3. Classifications des mots énantiosémiques basées sur l'ECM

Après avoir exposé les quatre relations proposées par Wang Yin, il nous faut en deuxième lieu donner des exemples énantiosémiques pour mieux illustrer ce phénomène linguistique particulier. Bien que les recherches concernant ce phénomène soient dans une certaine mesure limitées pour des raisons diverses, les mots relevant de cette catégorie ne manquent pas dans le langage courant. Dans cette partie, nous allons lister un nombre important de mots énantiosémiques typiques dans les deux langues en les divisant en trois groupes : les noms énantiosémiques, les verbes énantiosémiques ainsi que les adjectifs énantiosémiques. Cependant, nous procéderons d'abord à leur classification d'après les quatre modes de relations définis par Wang Yin.

3.1. Mots énantiosémiques dans les langues chinoise et française

La première relation est celle de début-fin. En effet, il existe des mots énantiosémiques qui contiennent non seulement le début mais aussi la fin d'une action. Wang Yin les classe dans la relation de début-fin. Par exemple, le mot « respirer » veut dire « l'action d'absorber et de rejeter l'air par les voies respiratoires ». Ainsi, ce mot comprend le début et la fin de la respiration. Certes, les mots comme celui-là sont nombreux dans les langues chinoise et française⁷.

Les noms énantiosémiques dans la langue chinoise :

« 落英 » (luò yīng) désigne à la fois « les fleurs tombées » et « les fleurs qui viennent de s'épanouir » :

qiūtiāndàole luò yīng bīn fēn

1) 天到了, 英缤纷。(La terre est couverte de fleurs tombées en automne.)

shēngxiàtāshí mén wàishùniánwèikāidēhuākāidēluòyīngbīnfēn

2) 下她时, 外数年未开的花开的落英缤纷。(Les fleurs fanées depuis des années ont refleuré après sa naissance.)

Les noms énantiosémiques dans la langue française :

« Crépuscule » désigne à la fois « la faible lumière que donne le soleil peu après son coucher » et « la faible lumière que donne le soleil peu avant son lever » :

1) Le crépuscule du soir.

2) Le crépuscule du matin.

La deuxième relation est celle de cause-effet. Cette relation comprend les deux étapes d'une action. L'achèvement d'une action A₁ va aboutir à la cause d'une autre action A₂. Par exemple, dans la langue chinoise, on a le verbe « 负 » (fù) qui signifie à la fois « compter sur » et « trahir », c'est en comptant sur une personne qu'on est probablement trahi. Du coup, l'action de « compter » est la cause de celle de « trahir ».

Les verbes énantiosémiques dans la langue chinoise :

« 打 » (dǎ) désigne à la fois « l'action de casser un ustensile ou un œuf » et « l'action de fabriquer quelque chose » :

xiǎomíngbǎwǎndǎsuile
1) 明把碗打碎了。(Xiaoming a cassé le bol.)

tā bà ba shì gōng chǎng lǐ de dǎ tiě jiàng
2) 爸爸是工厂里的打铁匠。(Son père bat le fer dans l'usine.)

« 擦 » (cā) désigne à la fois « décorer, frotter, appliquer à » et « effacer, essuyer » :

cā kǒu hóng
1) 口红。(Appliquer du rouge sur les lèvres.)

tā bǎ yǎn lèi cā gān xù gōng zuò
2) 把眼泪擦干，续工作。(Elle a essuyé ses larmes et a continué à travailler.)

« 托 » (tuō) désigne à la fois « confier quelque chose à quelqu'un » et « dérober à, se soustraire à, annuler » :

zhè shì er wǒ jiù wěi tuō gěi nǐ le
1) 事儿我就委托给你了。(Je vous confie la tâche de régler cette affaire.)

tuī tuō zé rèn
2) 托责任。(Se soustraire à une responsabilité.)

Les verbes énantiosémiques dans la langue française :

« Sanctionner » désigne à la fois « approuver, confirmer en donnant son assentiment » et « réprimer une infraction, un crime, une faute en donnant une punition » :

1) Sanctionner une loi.

2) Être sanctionné conformément à la loi.

« Chasser » désigne à la fois « guetter et poursuivre une proie pour la capturer » et « faire partir quelqu'un » :

1) Chat qui chasse les souris.

2) Chasser quelqu'un de chez lui.

La troisième relation est celle d'agent-patient. Parfois il y a deux affaires (beings) contenues dans un même processus d'action. L'une est le destinataire et

l'autre le destinataire. Ici, le destinataire peut être considéré comme un agent, et le destinataire un patient. Bien que l'agent et le patient se trouvent dans deux situations adverses, ils sont liés par une même action ; de ce fait, ils peuvent être désignés par un même mot. Par exemple, le mot français *consulter* comprend à la fois le sens de « donner un avis à quelqu'un » et « demander à quelqu'un son avis ».

Les noms énantiosémiques dans la langue française :

« Hôte » désigne à la fois « la personne qui reçoit quelqu'un chez elle » et « la personne qui est reçue chez quelqu'un » :

- 1) Prendre congé de ses hôtes.
- 2) Bien traiter ses hôtes.

Les verbes énantiosémiques dans la langue chinoise :

« 借 » (jiè) désigne à la fois « mettre à la disposition de quelqu'un quelque chose que l'on possède » et « se faire prêter quelque chose par quelqu'un » :

wǒ jiè le běn shū gěi tā
1) 借了本书给他。(Je lui ai prêté un livre.)

wǒ jiè le tā liǎng bǎi kuài qián
2) 借了他两百块钱。(Je lui ai emprunté deux cents yuans.)

« 租 » (zū) désigne à la fois « prendre en location » et « donner en location » :

xué shēng zài wài zū fáng jiào wéi zì yóu
1) 生在外租房较为自由。(Les étudiants ont la facilité de louer un appartement à l'extérieur de l'université.)

tā jué dìng bǎ fáng zi chū zū
2) 决定把房子出租。(Elle a décidé de louer sa maison aux autres.)

« 贷 » (dài) désigne à la fois « emprunter de l'argent à quelqu'un » et « prêter de l'argent à quelqu'un » :

xiàng yín háng dài kuǎn
1) 银行贷款。(Emprunter de l'argent à la banque.)

yín háng shì kě yǐ dài kuǎn gěi bié rén de dì fāng
2) 行是可以贷款给别人的地方。(La banque peut prêter de l'argent aux autres.)

Les verbes énantiosémiques dans la langue française :

« Louer » désigne à la fois « prendre en location » et « donner en location » :

- 1) Louer un appartement pour habiter.
- 2) Louer une maison à quelqu'un.

« Apprendre » désigne à la fois « acquérir par l'étude, la pratique et l'expérience » et « l'action d'enseigner » :

- 1) Apprendre l'anglais.
- 2) Celui qui lui apprend à vivre.

« Défendre » désigne à la fois « protéger, prendre la défense de quelque chose » et « interdire de faire quelque chose » :

- 1) Défendre la patrie.
- 2) Il est défendu de cracher par terre.

Les adjectifs énantiosémiques dans la langue française :

« Adoptif » désigne à la fois « qui a adopté » et « qu'on a adopté » :

- 1) Parents adoptifs.
- 2) Fils adoptif.

La quatrième relation est la relation méliorative-péjorative. Ce genre de mots énantiosémiques désignent ceux qui peuvent exprimer en même temps une attitude approbatrice et une attitude désapprobatrice. Ils comprennent le bon côté et le mauvais côté d'une chose. Par exemple, l'expression « 宝贝 » (bǎo bèi) veut dire d'un côté les choses précieuses et de l'autre les personnes qui n'ont pas beaucoup de talent.

Les noms énantiosémiques dans la langue chinoise :

« 奇葩 » (qí pā) désigne à la fois « les ouvrages extraordinaires ou les personnages excellents » et « le vocabulaire péjoratif désignant les actions ou les personnes peu normales » :

zhè piān xiǎo shuō shì jìn lái wén tǎn shàng chū xiàn de yī duǒ qí pā

1) 篇小说是近来文坛上出现的一朵奇葩。(Ce roman est un ouvrage extraordinaire dans le monde littéraire.)

bié lǐ tā tā jiù shì gè qí pā nǎo zi lǐ zǒng yǒu xiē ràng rén nán yǐ lǐ jiě de xiǎng fǎ

2) 理他，就是个奇葩，脑子里总有些让人难以理解的想法。(Ne lui parle pas, c'est un homme étrange, il a toujours des idées qu'on ne comprend pas.)

« 冤家 » (yuān jiā) désigne à la fois « l'amant » et « l'ennemi » :

xiǎo yuān jiā

1) 冤家。(Mon petit joujou.)

yuān jiā lù zhǎi

2) 家路窄。(Il est impossible d'éviter ses ennemis.)

Les noms énantiosémiques dans la langue française :

« Ambition » désigne à la fois « la prétention de réussir quelque chose » et « le désir ardent de gloire, d'honneurs » :

- 1) Je n'ai pas l'ambition de résoudre cette énigme.
- 2) Cet homme est dévoré d'ambition.

« Aménité » désigne à la fois « les amabilités, les affabilités » et « les paroles blessantes ou injurieuses » :

- 1) Traiter quelqu'un avec aménité.
- 2) Ne dis pas d'aménités.

« Amateur » désigne à la fois « la personne qui a une préférence marquée pour un genre de choses » et « peu ou pas qualifié, qui fait quelque chose de manière non professionnelle, souvent médiocre » :

- 1) Paul est amateur de bonne cuisine.
- 2) Il travaille toujours en amateur.

« Récompense » désigne à la fois « ce qui est accordé à quelqu'un en remerciement d'un service rendu ou en reconnaissance d'un mérite particulier » et « un châtiment » :

- 1) Récompenses scolaires.
- 2) Mériter une récompense.

« Drogue » désigne à la fois « le produit pharmaceutique qui sert au traitement des malades » et « la chose qui grise, intoxique l'esprit dont on ne saurait psychologiquement se passer » :

- 1) Administrer une drogue.
- 2) Lutte contre la drogue.

« Malheur » désigne à la fois « l'énorme succès » et « l'événement qui affecte gravement ou cruellement » :

- 1) Faire un malheur.
- 2) Il lui est arrivé un malheur.

« Monstre » désigne à la fois « l'enfant adorable, la personne très appréciée dans son domaine » et « l'animal ou être effrayant, d'une laideur effrayante » :

- 1) Les monstres sacrés.
- 2) Un monstre de cruauté.

« Légume » désigne à la fois « la personne importante et influente » et « la personne réduite à une existence végétative qui n'est plus bonne à rien » :

- 1) Une grosse légume.
- 2) Il est devenu un légume depuis son accident.

« Bagatelle » désigne à la fois « une somme d'argent peu importante » et « une somme d'argent considérable » :

- 1) Acheter quelque chose pour une bagatelle.
- 2) Il a dépensé en une soirée la bagatelle de dix mille francs.

Les verbes énantiosémiques dans la langue française :

« Envier » désigne à la fois « désirer ardemment un avantage, ou regretter de ne pas l'avoir » et « éprouver à l'égard de quelqu'un un sentiment de jalousie » :

- 1) Je vous envie de pouvoir voyager autant.

2) Il envie les titres et la situation de son patron.

« Jurer » désigne à la fois « prêter serment sur l'honneur » et « proférer des jurons, des paroles blasphématoires » :

1) Il jure sur l'honneur de dire la vérité.

2) Jurer comme un charretier.

Les adjectifs énantiosémiques dans la langue chinoise :

« 傲 » (ào) désigne à la fois « être orgueilleux, arrogant, hautain » et « être fier de quelque chose » :

tā duì dài xià jí cóng lái dōu shì yǔ qì ào màn

1) 对待下级从来都是语气傲慢。(Il prend toujours un ton arrogant pour s'adresser à ses subordonnés.)

wǒ wéi zǔ guó gǎn dào jiāo ào

2) 为祖国感到骄傲。(Je suis fier de notre patrie.)

« 倔 » (juè) désigne à la fois « quelqu'un qui est inflexible » et « quelqu'un de tête » :

tā xìng gé jué jiàng bù qū bù náo

1) 性格倔强， 屈不挠。(Il a un caractère raide et est toujours inflexible.)

tā hěn juè gēn běn bù tīng bié rén quàn

2) 很倔， 本不听别人劝。(Elle est trop têtue pour écouter les autres.)

« 憨 » (hān) désigne à la fois « simple et honnête » et « idiot, stupide » :

zhè ge xiǎo hái de huí dá hěn hān hòu

1) 个小孩的回答很憨厚。(Cet enfant est très honnête sur sa réponse.)

zhè ge shǒu zǐ zhěng tiān zhī zhī dào hān xiào

2) 个傻子整天只知道憨笑。(Cet imbécile ne sait que rire idiotement.)

« 娇 » (jiāo) désigne à la fois « être beau et mignon » et « être délicat, difficile, douillet » :

zhè xiē xiān huā hěn jiāo nèn

1) 些鲜花很娇嫩。(Ces fleurs sont très belles.)

bù yīng gāi qiān jiù tā de jiāo qì

2) 应该迁就她的娇气。(Il ne faut pas ménager sa délicatesse.)

« 矜 » (jīn) désigne à la fois « être sérieux, soigneux, réservé » et « être arrogant, hautain » :

zì gōng zuò yǐ lái tā yì zhí jīn chí bù gǒu

1) 工作以来， 一直矜持不苟。(Il a pris son travail au sérieux depuis toujours.)

jiāo jīn de rén jí ràng rén tǎo yàn

2) 矜的人极让人讨厌。(Les gens hautains sont très odieux.)

« 风流 » (fēng liú) désigne à la fois « être distingué et talentueux » et « être désordonné et dissolu » :

fēng liú rén wù

1) 流人物。(Les grands hommes.)

fēng liú yùn shì

2) 流韵事。(Les aventures amoureuses.)

« 殷勤 » (yīn qín) désigne à la fois « être chaleureux et réfléchi » et « faire la cour à quelqu'un » :

tā men zài zhè lǐ shòu dào le yīn qín de kuǎn dài

1) 们在这里受到了殷勤的款待。(Ils ont reçu une généreuse hospitalité.)

tā xiàng lǐng dǎo xiàn yīn qín

2) 向领导献殷勤。(Il « lèche les bottes » du directeur.)

Les adjectifs énantiosémiques dans la langue française :

« Terrible » désigne à la fois « super, formidable, très appréciable » et « qui inspire la terreur, redoutable, très pénible » :

1) C'est un film terrible !

2) Un cauchemar terrible.

« Sacré » désigne à la fois « saint, béni, vénérable » et « maudit, satané » :

1) Les livres sacrés.

2) Sacré menteur !

« Drôle » désigne à la fois « amusant, plaisant » et « anormal, bizarre, inquiétant » :

1) Ils ont raté bien des histoires drôles.

2) Une drôle d'odeur.

3.2. Analyses comparatives des énantiosémies

À partir des exemples de la partie 3.1, nous pouvons observer que la plupart des mots énantiosémiques dans les langues chinoise et française peuvent être classifiés selon les quatre relations entre les deux aspects opposés d'une action ou d'une affaire (being), mais il existe encore des nuances entre les deux langues. Dans cette partie, nous les précisons à travers une analyse comparative des deux langues.

Tout d'abord, mettrons en lumière les points communs entre les deux langues. Premièrement, il existe des mots énantiosémiques presque identiques dans les deux langues. Par exemple, en chinois, on a le verbe « 租 » (zū), et en français, on a le verbe *louer*. Ces deux verbes signifient tous « donner en location » et « prendre en location ». Deuxièmement, les mots énantiosémiques classifiés dans la relation de cause-effet et d'agent-patient sont presque tous des verbes qui existent dans la langue chinoise comme dans la langue française. Un tel constat tient à la « nature » même de ces verbes, parce que pour les verbes énantiosémiques, ce ne sont pas

les sens des deux actions qui sont au contraire, mais les effets qu'elles produisent. Troisièmement, les mots classifiés dans la relation méliorative-péjorative sont surtout des noms et des adjectifs dans les deux langues. Rien d'étonnant puisque le champ lexical et sémantique du sentiment humain recourt habituellement à des noms et des adjectifs pour dire ses appréciations laudatives ou critiques.

Enfin, les différences entre les deux systèmes linguistiques jouent aussi un rôle considérable dans la compréhension des énantiosémiques français et chinois. En premier lieu, nous pouvons découvrir que tous les mots énantiosémiques de la langue française sont constitués d'un seul mot, tandis que, dans la langue chinoise, ils comprennent soit un seul idéogramme soit deux idéogrammes. Une telle différence recoupe bien sûr celle, plus vaste, qui sépare les langues hiéroglyphiques et idéogrammatiques comme le mandarin des langues syllabiques et phonogrammatiques comme le français. En second lieu, les deux sens contraires de certains mots énantiosémiques français relèvent de deux parties du discours alors que ce phénomène est absent en chinois. Par exemple, le mot *bête* signifie « stupide » en tant qu'adjectif, alors que comme le nom, il peut désigner « la personne très douée dans un domaine particulier ». Il en est de même pour le mot *feu* qui signifie « la matière en train de brûler » comme nom, et « défunt » comme adjectif. En troisième lieu, on observe également des mots énantiosémiques français dont les deux sens contraires appartiennent respectivement au masculin et au féminin. Par exemple, le mot *légume* veut dire « la personne réduite à une existence végétative qui n'est plus bonne à rien » au masculin, mais accompagné de l'adjectif « gros » au féminin, « une personne importante et influente ». En quatrième lieu, il existe des mots énantiosémiques dans la langue française dont les deux sens opposés varient en fonction non plus du genre mais du nombre. Par exemple, le mot *aménité* indique « la politesse » au singulier et « les paroles blessantes ou injurieuses » au pluriel. Aucun des trois phénomènes susmentionnés ne se présentent dans la langue chinoise, cela est lié à la nature du système linguistique, puisque l'accord du genre et du est propre à la langue française mais évidemment absent dans la langue chinoise.

Conclusion

En tant que phénomène commun à toutes les langues humaines, l'énantiosémie atteste une élaboration conceptuelle du monde objectif en proie aux contradictions du devenir de l'expérience et du langage. À la manière du rêve freudien, il s'y dévoile tout ce que les interactions de l'« événement » (event), de « l'action » et de l'« affaire » (being) peuvent produire de complexe et de paradoxal quant à l'appréciation de leur sens ultime. Sémantiquement, l'énantiosémie dit la

réversibilité de l'identité lexicale, sa fragilité comme celle de ses référents ; tout, par elle, semble avoir « les qualités de ses défauts et les défauts de ses qualités ». Morphologiquement, à travers les analyses des exemples des deux langues, nous avons constaté que les mots énantiosémiques dans la langue chinoise comme dans la langue française touchent principalement les verbes, les noms et les adjectifs.

À travers les analyses de la partie 3.2, nous avons pu découvrir une certaine analogie entre des mots énantiosémiques chinois et français. Parmi eux, tous ceux qui relèvent des relations « cause-effet » et « agent-patient » sont dans les deux langues presque tous des verbes. D'autre part, tous les termes énantiosémiques sont constitués d'un seul mot dans la langue française, alors que dans la langue chinoise, ils sont formés d'un ou de deux caractères. En outre, vu la nature des langues, les deux sens contraires de certains mots énantiosémiques français appartiennent à deux parties du discours, soit deux genres ou deux nombres, alors que ce phénomène est méconnu en chinois.

Malgré les limites de ce travail, qui n'a pu prendre en considération tous les cas énantiosémiques des langues chinoise et française, nous espérons avoir fourni certaines références valables pour l'étude de l'énantiosémie ainsi que de celle de la polysémie.

Bibliographie

- Bohas, G. 2003. *L'énantiosémie en arabe et ailleurs*. Thèse de doctorat, Paris 8.
- Cadiot, P., Leland, T. 2003. « Sur le « sens opposé » des mots ». *Langages*, n°150, p. 31-47.
- Feng, W. M. 2003. « L'explication des exemples énantiosémiques » (同词反义例说). *La lecture et l'écriture* (阅读与写作), n° 08, p. 28-29.
- Hagège, C. 1985. *L'Homme de paroles*. Paris : Gallimard.
- Meng, X. Q. 2020. « La compréhension conceptuelle du phénomène des énantiosémies chinoises et françaises » (汉法反义同词现象的认知识解). *Les études de France* (法国研究), n° 1, p. 105-112.
- Sun, L. 2016. *A Case Study of English Ambivalent words within Event-domain Cognitive Model*. Thèse de doctorat : Université du Henan.
- Sweester, E. E. 1990. *From Etymology to Pragmatics-Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure*. CUP.
- Velmezova, E. 2007. *Les lois du sens : la sémantique marriste*. Berne : Peter Lang SA.
- Wang, Y. 2006. *Cognitive Linguistics*. Shanghai : Maison d'édition de l'enseignement des langues étrangères à Shanghai (上海外语教育出版社).

Notes

1. Un terme spécialisé de l'analyse textuelle et du commentaire des livres classiques.
2. *Er ya*, l'ancêtre des dictionnaires et des classiques chinois, recueilli pour la première fois dans *Han shu · Yi Wen Zhi*.

3. Nous traduisons tous les noms des périodiques ou des mémoires chinois.
4. <https://fr.m.wikipedia.org/wiki/%C3%89nantios%C3%A9mie>.
5. Comme la théorie du ECM est écrite en anglais, et que nous n'ayons pas trouvé de traduction française autorisée, le « event » est traduit comme le domaine événementiel, le « being » comme l'affaire. Nous les expliquerons dans les phrases suivantes.
6. Terme souvent utilisé dans la linguistique cognitive signifiant l'événement composé de plusieurs éléments et hiérarchies.
7. Tous les mots énantiosémiques dans la langue chinoise sont tirés du Corpus de BCC, et ceux dans la langue française du Larousse.



Sur les diminutifs du chinois et du français

YUAN Siyin

Université des Trois Gorges, Chine
ysyin10@163.com

Reçu le 05-02-2021 / Évalué le 07-06-2021 / Accepté le 02-06-2021

Résumé

Présents dans presque toutes les langues du monde, les diminutifs constituent un phénomène linguistique non négligeable dans la langue chinoise comme dans la langue française. En raison des systèmes de langue différents, les diminutifs du chinois et du français se distinguent par leurs formes différentes. Ils ont pour emploi fondamental d'exprimer l'idée de la petitesse des substances, pourtant ils développent dans chacune des deux langues une série d'autres emplois sémantiques et pragmatiques. Voici les questions auxquelles nous tâchons de répondre : Quels sont leurs formes et emplois respectifs ? Quelles en sont les similitudes et différences et pourquoi ? Comment les emplois du diminutif se développent-ils ? À travers cette étude, nous espérons révéler les similitudes et les différences des diminutifs des deux langues afin d'obtenir une connaissance plus profonde et plus complète des diminutifs chinois et français. En même temps, nous aspirons également à connaître les causes du développement des emplois du diminutif.

Mots-clés : diminutif, chinois, français

法汉指小词探析

摘要

几乎存在于所有语言中的指小词在汉语和法语中都是不可忽视的语言现象。由于语言系统不同，这两种语言的指小词呈现的形式也有所不同。汉语和法语指小词的基本功能是指实物的小，但它们也发展了一系列其他功能，既有语义上的，也有语用上的。以下是我们要回答的问题：法汉指小词的形式和功能分别是哪些？汉法指小词在形式和功能上具有哪些相同点和不同点？原因是什么？它们的功能是怎样扩展的？通过这个研究，我们希望发现汉语和法语指小词的相同点和不同点，从而对汉法指小词有更加深刻和全面的认识，同时对指小词功能扩展的原因有所了解。

关键词：指小词，汉语，法语

On the diminutives of Chinese and of French

Abstract

Present in almost all languages, diminutives constitute an important linguistic phenomenon in Chinese as in French. Due to their different language systems, the diminutives of Chinese and French are distinguished by their different forms. The diminutives of these two languages are primarily used to express the idea of the smallness of the substances, yet they all develop a series of other semantic and pragmatic functions. Here are the questions we try to answer: What are their respective forms and functions? What are their similarities and differences and Why ? How do the functions of the diminutive develop? Through this study, we hope to reveal the similarities and differences of the diminutives of Chinese and French and thus obtain a deeper and more complete knowledge of the diminutives of these two languages. At the same time, we also aspire to know the causes of the development of the functions of the diminutive.

Keywords: diminutive, Chinese, French

Introduction

En Chine, les recherches sur les diminutifs sont centrées sur les diminutifs des dialectes chinois, peu de recherches se sont penchées sur les diminutifs des langues étrangères tel que le français. Il est donc raisonnable de mener une étude sur les diminutifs français. Et puis, en tant que francophile et philologue, face à un phénomène linguistique qui est présent à la fois dans le chinois et le français, nous avons tout l'intérêt à repérer les similitudes et les différences dans l'usage des diminutifs particulier à chacune de ces deux langues, puis à en explorer les raisons. Ce faisant, nous pouvons d'une part, apporter une connaissance plus complète sur ce phénomène linguistique ; et d'autre part, combler cette petite lacune dans le domaine de la linguistique contrastive ; enfin, on peut espérer apporter ainsi une contribution nouvelle à l'enseignement/apprentissage de ces deux langues. Afin d'arriver à cet objet, nous allons procéder à une analyse contrastive entre les diminutifs du chinois et du français sous plusieurs aspects. Notre étude se divisera en quatre parties. Dans la première partie, nous aborderons d'abord la notion de « diminutif » avant d'exposer les différentes formes des diminutifs du chinois et du français ; dans la deuxième partie, nous analyserons les fonctions des diminutifs de ces deux langues ; dans la troisième partie, nous explorerons les causes du développement des fonctions du diminutif. Enfin, dans la conclusion, en récapitulant nos observations relatives aux formes, aux fonctions et aux causes du développement des fonctions des diminutifs du chinois et du français, nous répondrons aux questions que nous avons posées.

Dans cette étude, pour le chinois, les exemples du mandarin viennent de *Xiàndài hànyǔ cídiǎn (dì wǔ bǎn)* (*Dictionnaire chinois contemporain, 5^e version*)¹, les exemples du pékinois sont empruntés à *Běijīnghuà érhuà cídiǎn (zēng dìng běn)* (*Dictionnaire de pékinois en erhua, version actualisée*)², les exemples des autres dialectes sont extraits de *Hànyǔ fāngyán yǔfǎ lèibiān* (*Compilation classificatrice des dialectes chinois*)³. Quant au français, les exemples sont tirés du *Petit dictionnaire des suffixes du français*⁴. Par ailleurs, les exemples chinois et français issus d'autres études que la nôtre sont suivis de la mention de leurs sources entre parenthèses.

En ce qui concerne la méthodologie de cette étude, nous procéderons à l'analyse comparative et à l'analyse qualitative.

1. Notion de « diminutif » et les formes des diminutifs en chinois et en français

Ce chapitre se consacrera dans un premier temps à la notion de « diminutif » et dans un second temps à la comparaison des formes des diminutifs du chinois et du français.

1.1. Notion de « diminutif »

M. Marouzeau (1951) définit, dans le *Lexique de la terminologie*, que le diminutif est un « mot ou élément de formation qui convient à l'expression de la petitesse, éventuellement avec une nuance soit péjorative, soit caressante » (Hasselrot, 1957 : 283-284). Crystal (1997 : 116) donne la définition suivante : « Le diminutif est un affixe exprimant le sens de petitesse et qui est souvent entendu au sens 'mignon'. » Selon Bakema et Geeraerts (2000 : 1045), « le terme de diminutif désigne chaque formation dans une langue véhiculant le sens référentiel 'petit', et éventuellement une variété de nuances évaluatives dérivées » (Sandra Vanneste, 2010 : 10). Le linguiste chinois Lei Rong (2017 : 89) définit le diminutif comme une formation linguistique qui désigne la petitesse en dimension, en quantité, en quantité de mouvement et en quantité de temps⁵.

À partir de ces définitions du diminutif, nous pouvons conclure que le diminutif est un mot ou un élément de formation qui exprime la petitesse des objets concrets ou abstraits, et éventuellement une variété de nuances évaluatives dérivées.

Selon Schneider (2003 : 4), le diminutif peut être construit de manière synthétique ou analytique. Cela veut dire qu'il y a deux formations principales pour les diminutifs : la formation synthétique et la formation analytique.

Pour la formation synthétique, il y a tout d'abord les procédés dérivationnels. La suffixation constitue le premier procédé dérivationnel qui peut construire le diminutif prototypique, par exemple, le suffixe français « -et (te) » : « bâtonnet ». Vient ensuite la préfixation, comme le préfixe français « mini- » devant les noms : « minibus ». Et il existe encore l'infixation qui est utilisée en arabe, maltais et dans le hottentot (Hasselrot, 1957 : 285).

Le deuxième type de formation synthétique est la reduplication, lequel est subdivisé en deux catégories par Schneider, à savoir la reduplication répétitive et la reduplication rimante. Dans le premier cas, le mot de base est répété sans changement, par exemple, Jean-Jean en français, alors que dans le second, le mot de base change, comme lovey-dovey en anglais. À ces deux types principaux, on peut ajouter la reduplication partielle, telle que « fille » (« fille ») (Schneider, 2003 : 8).

Le troisième type de formation synthétique est le clipping ou la troncation qui consistent à enlever une partie du mot de base. La troncation est considérée comme un sous-type du clipping (Schneider, 2003 : 9). Les diminutifs formés par troncation sont toujours monosyllabiques, gardant la première syllabe ou une syllabe premièrement ou secondairement accentuée et se terminant en une consonne, par exemple *Phil* < *Philippe*. Les diminutifs produits par d'autres types de clipping peuvent comprendre plus d'une syllabe et finissent souvent par une voyelle, par exemple *Sandrine* < *Alexandrine*.

En outre, la modification systématique des phonèmes (Bakema, Geeraerts, 2000 : 1045, cité d'après Sandra Vanneste, 2010 : 11) et le changement de la classe ou du genre du nom (Jurafsky 1996 : 534) sont les deux derniers types de formation synthétique.

Quant à la formation analytique, le diminutif analytique consiste en une construction dans laquelle un nom, qui est le mot de base, se combine avec un adjectif comme « petit » en français ou « 小 » (xiǎo) en chinois (Jurafsky, 1996 : 569), ces adjectifs sont considérés comme marqueurs diminutifs (Schneider, 2003 : 122).

À propos, il faut noter que ces procédés peuvent se combiner pour construire un diminutif en chinois comme en français.

Pour le chinois et le français, cette classification est efficace. Avant d'examiner respectivement les moyens de formation des diminutifs en chinois et en français, il faut éclairer quelques points : premièrement, le choix du corpus chinois qui comprend à la fois le mandarin et les dialectes des Han est lié à la définition du

chinois. En Chine, depuis les années 1950, la définition du chinois moderne est discutée et elle ne peut être complètement fixée jusqu'à aujourd'hui. Certains trouvent que le chinois moderne indique la langue commune de la nation Han moderne, soit le mandarin ; certains croient que le chinois moderne, au sens large, comprend toutes les langues de la nation Han moderne, qu'on appelle également les dialectes des Han et sa langue commune, alors qu'au sens strict, il indique la langue commune des Han; d'autres pensent que le chinois moderne comprend à la fois les dialectes des Han et le mandarin. (Zhang Yun, 2017 : 1) En somme, il y a principalement trois opinions différentes sur la définition du chinois moderne. Dans cette étude, nous prenons parti pour la troisième opinion, parce que, d'un côté, les Han qui parlent des dialectes différents partagent néanmoins la même écriture, ce qui nous permet de présenter facilement leur corpus ; de l'autre, les moyens de formation des diminutifs sont riches dans les dialectes des Han mais pauvre dans le mandarin. Deuxièmement, étant donné que la prononciation des dialectes des Han est différente et que la prononciation joue un rôle peu important dans cette étude, nous ne ferons pas la transcription phonétique des mots des dialectes des Han mais nous transcrivons, par contre, en pinyin les mots du mandarin.

1.2. Les moyens de formation des diminutifs en chinois

En chinois, il existe à la fois la formation synthétique et la formation analytique. En ce qui concerne la formation synthétique, il y a tout d'abord un suffixe diminutif principal « 儿 » (ér). Sur le plan grammatical, il est le seul suffixe diminutif qui soit utilisé à la fois dans le mandarin et beaucoup de dialectes des Han. Par exemple, dans le pékinois, : « 铲儿 » (chǎr) < « 铲 » (chǎn) 'pelle', « 山儿 » (shār) < « 山 » (shān) 'montagne', shān « 灾儿 » (zār) < « 灾 » (zāi) 'malheur', « 伞儿 » (sǎr) < « 伞 » (sǎn) 'parapluie' ; dans le mandarin : « 盆儿 » (pénr) < « 盆 » (pén) 'bassin', « 棍儿 » (gùnr) < « 棍 » (gùn) 'bâton', « 窟窿儿 » (kū longr) < « 窟窿 » (kū long) 'trou'.

En effet, « 儿 » est plus compliqué qu'un élément grammatical. Sur le plan phonétique, on peut noter qu'il se prononce différemment selon le dialect. Par ailleurs, il peut être divisé en deux types : le premier est le morphème « 儿 » ajouté à la racine tout en gardant sa syllabe indépendante ; le deuxième est le morphème « 儿 » ajouté à la racine mais en perdant sa structure initiale : sa prononciation est affaiblie et intégrée à celle de la racine, et son ajout peut aussi provoquer le changement de la finale de la racine. Pour ces deux types de diminutif, le suffixe « 儿 » peut exprimer directement la petitesse dans une majorité de

dialectes, mais nous le répétons, dans certains dialectes, le changement de finale ou le sandhi tonal⁶ se produisant dans le suffixe « 儿 » ou qui est provoqué par le suffixe « 儿 », va jusqu'à transformer la racine. Dans ce cas, il s'agit d'un moyen de formation particulier pour former des diminutifs (Wang Guosheng, Liu Dawei, 2020 : 106-109).

Après le suffixe « 儿 », « 子 » (zǐ) est également un suffixe important pour construire le diminutif, il existe dans le mandarin et dans beaucoup de dialectes, surtout dans les dialectes sud. Dans le mandarin, il n'exprime pas la petitesse, alors qu'il garde encore cette fonction dans certains dialectes. Par exemple, dans le dialecte de Jiangxiang du Jiangxi : « 船子 » (chuán zǐ) < « 船 » (chuán) 'bateau', « 凳子 » (dèng zǐ) < « 凳 » (dèng) 'banc', « 缸子 » (gāng zǐ) < « 缸 » (gāng) 'cuve', « 脚盆子 » (jiǎo péng zǐ) < « 脚盆 » (jiǎo péng) 'bassin' ; dans le dialecte de Yicheng du Shanxi : « 盘子 » (pán zǐ) < « 盘 » (pán) 'assiette', « 铃子 » (líng zǐ) < « 铃 » (líng) 'clochette', « 案子 » (àn zǐ) < « 案 » (àn) 'planche à hacher', « 刀子 » (dāo zǐ) < « 刀 » (dāo) 'couteau'.

En outre, il existe encore d'autres suffixes propres à certains dialectes pour construire le diminutif. « 囡 » (niān) est un suffixe qui est exclusivement utilisé dans le Min chinois pour construire le diminutif, par exemple : « 雨囡 » (yǔ niān) < « 雨 » (yǔ) 'pluie', « 竹囡 » (zhú niān) < « 竹 » (zhú) 'bambou', « 牛囡 » (niú niān) < « 牛 » (niú) 'boeuf', « 床囡 » (chuáng niān) < « 床 » (chuáng) 'lit'. (Guo Zhong, 2018 : 164, 167). « 仔 » (zǎi) est un suffixe qui est souvent utilisé dans des dialectes du sud, par exemple, dans le Min chinois du sud de Zhejiang : « 桌仔 » (zhuō zǎi) < « 桌 » (zhuō) 'table', « 碗仔 » (wǎn zǎi) < « 碗 » (wǎn) 'bol', « 刀仔 » (dāo zǎi) < « 刀 » (dāo) 'couteau'. « 崽 » (zǎi) est un suffixe qui est utilisé dans le dialecte de Daozhou du Hunan, par exemple : « 桌子崽崽 » (zhuō zǐ zǎi zǎi) < « 桌子 » (zhuō zǐ) 'table', « 沟崽崽 » (gōu zǎi zǎi) < « 沟 » (gōu) 'fossé', « 狗崽崽 » (gǒu zǎi zǎi) < « 狗 » (gǒu) 'chien', « 石头崽崽 » (shí tóu zǎi zǎi) < « 石头 » (shí tóu) 'pierre'. Dans le dialecte de Rucheng du Hunan, les suffixes « 子 » et « 崽 » peuvent tous deux indiquer la petitesse et ils peuvent se combiner comme « 崽子 » (zǎi zǐ) pour exercer cette fonction, par exemple : « 女崽子 » (nǚ zǎi zǐ) 'fillette', « 鸡崽子 » (jī zǎi zǐ) 'poussin', « 刀崽子 » (dāo zǎi zǐ) 'petit couteau'. Dans le minnan, le suffixe diminutif est « 仔 », mais il y a également des suffixes composés qui suivent les noms pour exprimer la petitesse, comme « 仔囡 » (zǎi niān), « 囡仔 » (niān zǎi), « 头仔 » (tóu zǎi) « 仔头 » (zǎi tóu), par exemple : « 鸡仔囡 » (jī zǎi niān) 'poussin', « 椅

头仔 » (yī tóu zǎi) ‘petite chaise’ . « 伢 » (yá) est un suffixe diminutif qui est utilisé dans le dialecte de Tianmen du Hubei, par exemple : « 学生伢 » (xué shēng yá) ‘jeune élève’, « 猫伢 » (māo yá) ‘chaton’, « 桶伢 » (tǒng yá) ‘petit seau’ .

À part ces suffixes diminutifs, la réduplication est aussi un procédé important pour former le diminutif chinois, il s’agit ici de la réduplication répétitive. Ce procédé est utilisé principalement dans les régions nord-ouest, sud-ouest et la région nord du Wu chinois (Guo Zhong 2018 : 169). Par exemple, dans le dialecte Wenshui du Shanxi : « 桌桌 » (zhuō zhuō) < « 桌 » (zhuō) ‘table’, « 勺勺 » (sháo sháo) < « 勺 » (sháo) ‘petite cuillère’ ; dans le dialecte Suzhou du Jiangsu, « 洞洞 » (dòng dòng) ‘petit trou’, « 根根 » (gēn gēn) ‘fine racine’ .

Il faut noter qu’en chinois, la réduplication répétitive et le suffixe « 儿 » ou le suffixe « 子 » peuvent coexister ensemble pour former des diminutifs. Par exemple, dans le dialecte Lanzhou du Gansu, « 树 » (shù) ‘arbre’ > « 树树子 » (shù shù zi), « 手 » (shǒu) ‘main’ > « 手手子 » (shǒu shǒu zi) ; dans le dialecte de Chongqing, « 豆 » (dòu) ‘soja’ > « 豆豆儿 » (dòu dòu er), « 洞 » (dòng) ‘trou’ > « 洞洞儿 » (dòng dòng er).

Néanmoins, les mots formés par ces procédés ci-dessus ne sont pas certainement des diminutifs. La suffixation et la réduplication ont généralement plusieurs fonctions, dont l’une est l’expression de la petitesse. Par conséquent, seulement une partie des mots construits à travers ces procédés sont des diminutifs.

À part ces procédés, il existe en effet quelques préfixes diminutifs dans des dialectes du Shanxi : « 圪 » (gē) et « 不 » (bù). Par exemple, dans les dialectes sud-est du Shanxi : « 圪凹 » (gē āo) ‘petit fossé de terre’, « 圪沫 » (gē mò) ‘embrun’ ; dans le dialecte Qixian du Shanxi : « 圪针 » (gē zhēn) ‘petit aiguille’, « 圪瘩 » (gē da) ‘petit bouton’, « 不瘤瘤 » (bù liú liú) ‘petite tumeur’, « 不穗穗 » (bù suì suì) ‘petit épi’ .

Pour la formation analytique, en chinois, il s’agit de mettre une épithète devant un substantif, surtout « 小 » (xiǎo) ‘petit’, comme « little » en anglais et « petit » en français. Par exemple : « 小花 » (xiǎo huā) ‘petite fleur’, « 小桌子 » (xiǎo zhuō zi) ‘petite table’, « 小路 » (xiǎo lù) ‘petit chemin’ .

1.3. Les moyens de formation des diminutifs en français

La formation synthétique et la formation analytique existent également en français. Pour la formation analytique, il s’agit de l’épithète « petit » qui peut

exprimer la notion diminutive, par exemple : la petite fille. Pour la formation synthétique, il y a principalement deux moyens : la dérivation suffixale et la réduplication syllabique.

Pour la dérivation suffixale, les suffixes les plus fréquents sont -et (te) ou -ot (te) (Hasselrot, 1972 : 9), par exemple : jardinet < jardin, coffret < coffre, pincette < pince, fillette < fille, oiselet < oiseau, tonnelet < tonneau. Les suffixes peu fréquents comprennent ceux d'origine française comme -on, -in(e), -eau, -elle, -ille, -iche, -oche, -uche (Hasselrot 1972 : 82), par exemple : chaton < chat, tableautin < tableau, tyranneau < tyran, poutrelle < poutre, ruelle < rue, brindille < brin, barbiche < barbe et ceux d'origine savante : -ole, -ule, -icule, -uscule, -oïde (Hasselrot, 1972 : 84), par exemple : artériole < artère, bronchiole < bronche, plumule < plume, lobule < lobe, ridicule < ride, groupuscule < groupe. À part ces suffixes, Voets ajoute les suffixes -etel, -etau, -eton, -iquet, -iculet, -onnet, -il, et -illon qui ne sont pas productifs en français aujourd'hui (Voets, 2000 : 27, cité d'après Sandra Vanneste, 2010 : 25), par exemple : bottillon < botte, oisillon < oiseau, portillon < porte, moinillon < moine.

Quant à la réduplication syllabique, il en existe deux types. Le premier est la réduplication partielle ou syllabique, par exemple : fifille < fille, bobonne < bonne, Bébert < Albert (Weber, 1963 : 23-24), Popol < Paul, Nini < Véronique, Mimile < Emile (Voets, 2000 : 24-25, cité d'après Sandra Vanneste 2010 : 25). L'autre est la réduplication totale, par exemple : Jean-Jean, train-train, joli-joli (Weber, 1963 : 24). Selon Voets, la réduplication est souvent utilisée en français parlé. (Voets, 2000 : 25, cité d'après Sandra Vanneste, 2010 : 25).

Les moyens ci-dessus peuvent être également combinés pour exprimer l'idée de la petitesse, par exemple : petite fillette (Weber, 1963 : 24).

En dehors de ceux-ci, il en existe encore quelques autres, comme le préfixoïde ou suffixoïde bébé, par exemple : bébé-lune (satellite artificiel) ou prune-bébé (sorte de très petite prune) (Weber, 1963 : 23), le préfixe mini-, par exemple : minijupe, des préfixes réducteurs diminutivoides comme demi-, semi-, sous, sub, micro, par exemple : demi-jour, semi-liquide, sous-estimer, subaigu, micrososome, et les mots miniature, de poche et d'opérette (Hasselrot, 1972 : 22-23). Enfin, la réduction est un procédé qui s'applique seulement aux noms propres et qui s'emploie souvent dans la langue parlée, par exemple : Edouard - Ed (Voets, 2000 : 25, cité d'après Sandra Vanneste, 2010 : 25).

Après avoir vu les moyens de formation des diminutifs chinois et français, nous pouvons résumer les points suivants : premièrement, la suffixation, la préfixation et la réduplication existent à la fois en chinois et en français. Ces trois procédés

sont utilisés principalement dans les dialectes chinois qui servent seulement à la communication orale, donc ils sont utilisés généralement dans la langue parlée en Chine, alors qu'en français, les deux premiers procédés sont utilisés à la fois dans les langues écrite et parlée, la réduplication est principalement utilisée dans la langue parlée. Les suffixes et les préfixes diminutifs en français sont plus nombreux que ceux qui existent en chinois, les préfixes diminutifs en chinois sont rares en comparaison, ce qui peut être lié à deux causes : la première est que le chinois tend à fonctionner comme une langue isolante alors que le français est proche d'une langue flexionnelle, donc il y a moins de formes flexionnelles - ici suffixes et préfixes - en chinois qu'en français ; la deuxième est que, selon les statistiques de Qu Chen, la proportion de suffixes et de préfixes obéit en français au ratio suivant : 1,56 : 1, alors que celui du mandarin est de 5 suffixes pour 1 préfixe (5 : 1) (Qu Chen, 2012 : 51). Les préfixes chinois sont ainsi beaucoup moins nombreux que les suffixes, et par conséquent, les suffixes diminutifs en chinois sont rares. Deuxièmement, pour la réduplication, en chinois, il n'y a que la réduplication du caractère, soit une réduplication syllabique totale, alors qu'en français il s'agit d'une réduplication syllabique totale et partielle ; en outre, le procédé de la réduction qui existe en français n'apparaît pas en chinois. Ces différences sont liées au fait que le chinois est monosyllabique et que le français peut être polysyllabique, ce qui rend possible la réduplication syllabique partielle et la réduction syllabique. Troisièmement, le sandhi tonal est utilisé en chinois mais non en français qui, bien sûr, n'est pas une langue tonale comme le chinois ; quant au changement de finale en chinois, il est lié au phénomène phonétique propre au chinois. Quatrièmement, la formation analytique existe à la fois en chinois et en français.

2. Emplois des diminutifs du chinois et du français

Jurafsky (1996 : 537) qui a étudié *le sémantisme du diminutif dans plus de 60 langues* développe un *modèle universel* de polysémie structurée qui représente *les différents sens du diminutif*. Selon ce modèle, à travers les langues, les mots qui sont sémantiquement ou pragmatiquement liés aux enfants constituent les origines du diminutif, donc l'emploi central du diminutif, à savoir 'enfant' s'est créé antérieurement aux autres sens, même l'emploi du mot 'petit', considéré comme le sens de base du diminutif dérive également de la famille lexicale 'enfant'. En outre, Heine et Kuteva (2002) ont étudié les diminutifs dans plus de 500 langues et tiré une conclusion que la notion 'enfant' constitue l'origine commune des diminutifs de ces langues (cité d'après Shi Yuzhi, 2005 : 32). Selon Jurafsky (1996 : 543), les valeurs dérivées de l'emploi 'enfant' sont presque toutes pragmatiques, alors que l'emploi 'petit' donne surtout lieu à des emplois sémantiques. Par exemple, en chinois, les

suffixes diminutifs « 儿 » et « 子 » sont influencés par les sens de « 儿 » et « 子 » comme mots qui désignent à l'origine l'enfant et les descendants des hommes ou des animaux, donc ils ont la fonction d'indiquer la petitesse sur le plan sémantique mais aussi d'autres significations selon le contexte sur le plan pragmatique.

Dans la partie suivante, nous traiterons des emplois des diminutifs du chinois et du français sur les plans sémantique et pragmatique. En raison de la limite du nombre de mots, nous choisissons comme objet d'étude de cette partie les diminutifs avec le suffixe le plus fréquent de ces deux langues, à savoir les diminutifs en « 儿 » dans le chinois et les diminutifs en « -et (te) » dans le français.

2.1. Emplois des diminutifs du chinois

En chinois, le marqueur diminutif « 儿 » dérive du caractère « 儿 » du chinois moyen⁷ qui signifie l'enfant. Depuis les dynasties Wei, Jin, du Nord et du Sud, le marqueur diminutif « 儿 » est mis derrière les noms personnels ou les noms qui désignent les personnes, sous la dynastie Tang, derrière les noms d'animaux, à partir de la dynastie Song, derrière les noms qui désignent les choses inanimées (Shi Yuzhi, 2005 : 33). À travers cette évolution, on peut voir que la catégorie sémantique du diminutif s'étend progressivement, passant de la petitesse des personnes à celle des choses inanimées. Avec l'extension sémantique continue du diminutif, le marqueur diminutif « 儿 » peut s'ajouter aux mots d'autres classes grammaticales, comme verbes et adjectifs, et les diminutifs en « 儿 » peuvent être utilisés pour indiquer non seulement les personnes, les animaux, les plantes, les choses inanimées, mais aussi le nombre, le mouvement, l'état, etc.

Tout d'abord, les diminutifs en « 儿 » peuvent indiquer la petitesse comme dimensions. Les noms d'animaux et de plantes en « 儿 » signifient les animaux et les plantes à l'état petit, par exemple : « 螃蟹儿 » (páng xier) 'petit crabe', « 虾仁儿 » (xiā rénr) 'petite crevette décortiquée' dans le pékinois. Les noms qui indiquent les choses inanimées en « 儿 » signifient les petites choses, par exemple : « 铲儿 » (chǎnr) 'petite pelle' dans le pékinois.

Ils peuvent exprimer aussi la petitesse en termes de nombre, généralement du point de vue subjectif du locuteur. Les adjectifs numériques en « 儿 » signifient la petite quantité subjective, par exemple : « 双百儿 » (shuāng bǎir) 'deux cents' dans le dialecte Wenzhou, le suffixe « 儿 » montre la volonté du locuteur de restreindre ce 'deux cents'. Les quantificateurs en « 儿 » indiquent la petitesse de l'unité de mesure ou la petite quantité, par exemple : « 袋儿 » (dàir) < « 袋 » (dài) 'sac' dans le dialecte Hezhou du Guangxi, « 一撮儿 » (yī cuōr) < « 一撮 » (yī cuō) 'pincée' dans le dialecte Xichong du Sichuan.

Les diminutifs en « 儿 » qui ont pour radical des verbes ou des quantificateurs peuvent exprimer une petite intensité, une petite amplitude et un petit nombre de fois par rapport au mouvement. Par exemple : « 做儿工 » (zuò gōng) < « 做工 » (zuò gōng) ‘travailler’ dans le dialecte du bassin du fleuve Jian du Guangdong, « 给他一下儿 » (gěi tā yī xià) < « 给他一下 » (gěi tā yī xià) ‘lui donner un coup’ dans le dialecte Zunyi du Guizhou.

Les diminutifs en « 儿 » qui ont pour radical les noms de temps peuvent exprimer la courte durée du mouvement ou de l’affaire. Par exemple : « 几分儿 » (jǐ fēnr) < « 几分 » (jǐ fēn) ‘quelques minutes’ dans le dialecte Hezhou du Guangxi, « 一夜儿 » (yī yèr) < « 一夜 » (yī yè) ‘une nuit’ dans le dialecte Pingnan du Guangxi.

Les adjectifs répétitifs en « 儿 » peuvent diminuer le degré qu’indiquent ces adjectifs. Par exemple : « 黄黄儿 » (huáng huángr) < « 黄 » (huáng) ‘jaune’, « 扁扁儿 » (biǎn biǎnr) < « 扁 » (biǎn) ‘plat’ dans le dialecte Pingnan du Guangxi (Wang Guosheng, Liu Dawei, 2020 : 109).

Les emplois cités ci-dessus des diminutifs en « 儿 » sont tous sémantiques. En bref, sur le plan sémantique, les diminutifs en « 儿 » peuvent exprimer la petitesse en termes de dimensions, de quantité, de temps, de degré, d’intensité.

Sur le plan pragmatique, les diminutifs peuvent exprimer un sentiment du locuteur. Par exemple : « 姑娘儿 » (gū niangr) ‘fille’, « 宝贝儿 » (bǎo bèir) ‘bébé’, « 雪人儿 » (xuě rénr) ‘bonhomme de neige’ peuvent exprimer un sentiment tendre et affectueux du locuteur ; « 小软儿 » (xiǎo ruǎn ér) ‘le faible’, « 浪样儿 » (làng yàng) ‘coquetterie’ dans le Rêve dans le Pavillon rouge, « 老儿 » (lǎor) ‘le vieillard’ dans les romans des dynasties Ming et Qing, « 干部儿 » (gàn bùr) ‘cadre’ « 老师儿 » (lǎo shīr) ‘enseignant’ et d’autres noms d’identité professionnelle en « 儿 » peuvent, par contre, dans le dialecte Pingnan transmettre l’ironie ou le mépris du locuteur (Guo Zhong, 2018 : 167).

Par ailleurs, les diminutifs peuvent véhiculer une nuance atténuative afin de relativiser l’importance de l’acte ou la demande du locuteur, par exemple :

A : 所以法拉利准备提了是么？ (Alors, tu vas ramener ta Ferrari ?)

B : 你给我买我随时都可以提。(Je peux la ramener à tout moment si tu me l’achètes.)

A : 别谦虚, 买的时候记得顺便多买一辆给我们开玩玩儿。(Sois pas modeste, quand tu l’achètes, n’oublie pas d’en acheter une de plus pour que nous puissions en jouer.)

Dans ce dialogue, « 玩玩儿 » suggère que A parle en plaisantant avec B ; s'il dit « 玩玩 », sa parole semble plus sérieuse.

2.2. Emplois des diminutifs du français

Weber a beaucoup étudié les sens du diminutif en -et (te) de plusieurs points de vue différents. Tout d'abord, il divise les diminutifs en trois grandes catégories : le diminutif quantitatif, mesurable ; le diminutif qualitatif, non mesurable et le diminutif quanto-qualitatif (Weber, 1963 : 46).

Le premier type désigne la petitesse, plus précisément, il désigne « un degré de grandeur, de taille, de volume, d'extension, de poids, de croissance, d'âge, de durée, de nombre, d'intensité au-dessous de la moyenne, du normal » (Weber 1963 : 46), par exemple : coffret < coffre, jardinet < jardin, pincette < pince, fillette < fille, tonnelet < tonneau. Parmi ces diminutifs, les diminutifs désadjectivaux produisent des effets d'expressivité ou d'intensité et indiquent que la qualité désignée existe, mais à un faible degré (Weber, 1963 : 78), par exemple : gentilette < gentille, clairnet < clair, longuet < long. Les emplois du premier type sont en effet les emplois sémantiques du diminutif.

Le deuxième type peut être fondé sur un jugement de qualité objectif, par exemple : cotonnette qui signifie l'étoffe de coton de qualité commune, ou sur « un jugement de valeur subjectif » (Weber, 1963 : 47). Avec un jugement positif, il y a des diminutifs laudatifs, par exemple : fleurette ou des diminutifs hypocoristiques ou compatissants, par exemple : sœurlette et la pauvre biquette (Weber, 1963 : 66). Par contre, avec un jugement négatif, il y a des diminutifs péjoratifs, critiques et ironiques, par exemple : femmelette qui a souvent un sens méprisant (Weber, 1963 : 49-50). De plus, il y a encore le diminutif qui véhicule un effet atténuatif ou euphémique par rapport à son nom de base, qui est dans la plupart des cas péjoratif ou injurieux, par exemple : snob > snobinette (Weber, 1963 : 58-59). Ici, il s'agit des emplois pragmatiques du diminutif.

Selon Weber, le dernier type contient les diminutifs les plus naturels et fréquents. Les diminutifs quanto-qualitatifs comprennent généralement à la fois les sens sémantiques et les sens pragmatiques. Selon nous, cela veut dire que beaucoup de diminutifs quantitatifs et mesurables peuvent exprimer un certain sentiment, affectueux ou méprisant, dans des situations particulières. Le contexte de ces dernières permet de comprendre les sens complexes exprimés alors par les diminutifs.

Il est évident que les diminutifs en « 儿 » dans le chinois et les diminutifs en « et (te) » dans le français ont tous des emplois sémantiques et pragmatiques. Pour les emplois sémantiques, ils peuvent tous exprimer l'idée de la petitesse du domaine concret au domaine abstrait. Quant aux emplois pragmatiques, d'une part, ils peuvent exprimer un sentiment positif, comme l'affection et la compassion, d'autre part, ils peuvent exprimer un sentiment négatif, comme l'ironie, le mépris ou la critique. Par ailleurs, ils peuvent parfois véhiculer un effet atténuatif ou euphémique.

3. Réflexions sur l'extension des emplois des diminutifs sous l'angle cognitif

Dans la deuxième partie, nous avons pu constater que les emplois principaux des diminutifs chinois et des diminutifs français consistent en trois types : exprimer l'idée de la petitesse du domaine concret au domaine abstrait, exprimer un sentiment affectueux, méprisant, critique ou ironique. L'extension des emplois des diminutifs peut s'expliquer à l'aide des « mécanismes » de la métaphore et de l'inférence.

Selon Lakoff, la métaphore conceptuelle est une projection du domaine source relativement concret au domaine cible généralement abstrait, en se basant sur les similarités entre ces deux domaines. Dans le texte suivant, nous utilisons les majuscules pour indiquer les métaphores. Le diminutif indique tout d'abord la petitesse de grandeur, de taille, de volume, et puis la petitesse de nombre, d'intensité, de temps et de degré. Par les métaphores, l'idée de la petitesse du domaine de l'espace se projette à d'autres domaines abstraits. Par exemple, par la métaphore LE TEMPS EST L'ESPACE, le temps abstrait est concrétisé et il est ainsi mesurable, donc le diminutif peut être utilisé pour exprimer le temps réduit. En outre, dans la métaphore CE QUI EST MAUVAIS EST BAS, « mauvais » est un jugement négatif, l'état bas évoque la petitesse en grandeur, donc cette métaphore lie la petitesse en grandeur et un jugement négatif, ce qui peut expliquer pourquoi le diminutif peut s'employer pour exprimer un sentiment péjoratif, ironique ou critique.

En pragmatique linguistique, l'inférence est un mécanisme cognitif par lequel le récepteur d'un message interprète, pour un contenu propositionnel donné, une signification supérieure à la somme de ce qui a été simplement énoncé. Pour ce faire, le récepteur du message fait intervenir des éléments de contexte intra- et extra-textuels, issus à la fois de l'entourage linguistique et de l'univers de référence des interlocuteurs⁸.

Cette signification supérieure à la somme de ce qui a été simplement énoncé équivaut à un nouveau sens par rapport au sens littéral ou lexicalisé. Avec le temps, le nouveau sens est consacré et devient enfin un sens littéral, lexicalisé.

Ce mécanisme est lié étroitement à une fonction du diminutif : exprimer un sentiment affectueux. Il a déjà été dit ci-dessus que les mots qui sont sémantiquement ou pragmatiquement liés aux enfants constituent les origines du diminutif. Puisque nous avons généralement une affection naturelle pour les enfants, lorsque nous entendons qu'un locuteur emploie un diminutif, véhiculant le sens de base et donc référant à un enfant, nous pourrions inférer de ce diminutif que le locuteur éprouve de l'affection envers l'objet diminué (Jurafsky, 1996 : 551). Cette affection est à l'origine implicite, mais elle devient explicite et est consacrée au fur et à mesure de l'utilisation. Enfin, l'affection devient un sens lexicalisé du diminutif.

En résumé, dans l'extension du domaine concret au domaine abstrait de l'idée de la petitesse et dans l'emploi du diminutif pour exprimer un sentiment négatif, le mécanisme cognitif de la métaphore joue un rôle important. Quant à l'emploi du diminutif pour exprimer un sentiment positif, il tient beaucoup au mécanisme de l'inférence.

Conclusion

Dans cet article, nous avons fait une comparaison entre les diminutifs du chinois et les diminutifs du français sous deux aspects : les moyens de formation et les emplois. À partir de l'extension de leurs emplois, nous avons élaboré une réflexion sous l'angle cognitif. Nous pouvons faire la conclusion suivante : pour les moyens de formation des diminutifs, le chinois et le français recourent tous deux à la formation synthétique et à la formation analytique ; la suffixation, la préfixation, la reduplication et l'épithète existent à la fois en chinois et en français. Mais le changement de finale et le sandhi tonal ne sont utilisés que dans le chinois et la réduction est utilisée seulement dans le français. Pour le chinois, à part l'épithète qui peut être aussi utilisé dans la langue écrite, d'autres procédés sont généralement utilisés dans la langue parlée, tandis que pour le français, seules la reduplication et la réduction sont utilisées dans la langue parlée, tandis que d'autres procédés peuvent être utilisés dans les langues écrite et parlée. Par ailleurs, les suffixes et les préfixes diminutifs en français sont plus nombreux qu'en chinois, les préfixes diminutifs en chinois sont rares par rapport au français, et ceci pour deux raisons : premièrement, le chinois tend à agir comme une langue isolante tandis que le français n'est pas loin d'être une langue flexionnelle, donc il y a moins d'affixes en chinois qu'en français ; deuxièmement, les préfixes chinois sont beaucoup moins nombreux que les suffixes chinois, d'où la rareté des suffixes diminutifs en chinois. En outre, il y a la reduplication syllabique totale et partielle en français mais seulement la reduplication syllabique totale en chinois et il n'y a pas de réduction en chinois, du fait qu'il est monosyllabique à l'inverse du français évidemment polysyllabique. Enfin,

le sandhi tonal est utilisé en chinois mais non en français, le français ne pouvant recevoir un changement phonétique sur la finale de ces vocables du fait qu'il n'est bien sûr pas une langue tonale.

Pour les emplois, les diminutifs du chinois et du français peuvent tous transmettre des informations sur les plans sémantique et pragmatique. D'une part, ils peuvent indiquer la petitesse du domaine concret au domaine abstrait, et d'autre part, ils peuvent transmettre le sentiment positif ou négatif du locuteur et véhiculer un effet atténuatif ou euphémique. Nous avons constaté que l'extension des emplois du diminutif est liée aux mécanismes de la métaphore et de l'inférence : l'évolution du domaine concret au domaine abstrait de l'idée de la petitesse et l'expression d'un sentiment négatif pour les procédés métaphoriques, et l'expression d'un sentiment positif ajouté par le diminutif pour ce qui est de l'inférence.

En réalité, il y a encore des insuffisances dans cette étude ; par exemple, nous ne répondons pas pourquoi la plupart des procédés de formation des diminutifs sont utilisés seulement dans la langue parlée en chinois, ce qui est différent du français ; en outre, il est incontestable que le processus de l'extension des sens du diminutif est plus complexe que l'analyse que nous en avons faite. Cependant, cette première approche entretient l'espoir de pouvoir la compléter et l'approfondir ultérieurement.

Bibliographie

- Crystal, D. 1997. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Guo, Z. 2018. « Sur la prééminence et la signification typologique de la catégorie des diminutifs chinois » (论汉语小称范畴的显赫性及其类型学意义). *Études de la langue chinoise*, n°2, mars 2018, p. 163-176.
- Hasselrot, B. 1957. *Études sur la formation diminutive dans les langues romanes*. Uppsala : Lundequistska bokhandeln.
- Hasselrot, B. 1972. *Étude sur la vitalité de la formation diminutive française au XX^e siècle*. Uppsala: Almqvist och Wiksell.
- Langacker. R. W. 2000. *Grammar and Conceptualization*. Berlin : Mouton de Gruyter.
- Lei, R. 2017. « Mécanismes d'évolution sémantique des diminutifs chinois » (汉语小称的语义演变机制). *Linguistique Chinoise*, n°2, mai 2017, p.89-94.
- Jurafsky, D. 1996. « Universal Tendencies in the Semantics of the Diminutive ». *Language: Journal of the Linguistic Society of America*, n°72 (3), p. 533-78.
- Qu, C. 2012. *Étude comparative du chinois et du français sous la perspective de la typologie linguistique*. 语言类型学视角下的汉语和法语研究. Thèse de doctorat. Université des Études Internationales de Shanghai.
- Sandra Vanneste, D. 2010. *Les emplois de l'adjectif petit : vers un diminutif analytique ?* Mémoire de licence. Université Gent. https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/786/640/RUG01-001786640_2012_0001_AC.pdf
- Schneider, K. 2003. *Diminutives in English*. Tübingen: Niemeyer.

Shi, Y. Z. 2005. « L'asymétrie des formes qui expriment la taille des objets : source, formes et fonctions des diminutifs » (表现物体大小的语法形式的不对称性——“小称”的来源、形式和功能). *Sciences linguistiques*, n°3, juin 2005, p. 31-41.

Wang, G. S., Liu, D. W. 2020. « Les diminutifs en 儿 dans les dialectes chinois » (汉语方言的“儿类”小称). *Revue de l'Université normale de Chine centrale (Sciences humaines et sociales)*, vol. 59, n°2, mars 2020, p. 106-114.

Weber, M. 1963. *Contributions à l'étude du diminutif en français moderne : essai de systématisation*. Thèse de doctorat. Université de Zurich.

Zhang, Y. 2017. « Sur la définition du chinois moderne » (论“现代汉语”的定义). *Revue internationale d'études chinoises*, vol. 8, n°1, juillet 2017, p. 1-29.

Notes

1. 《现代汉语词典》（第五版）
2. 《北京话儿化词典》（增订本）
3. 《汉语方言语法类编》
4. <https://petitrobert.lerobert.com/demo/AidePR/Pages/SuffixesE.HTML> [consulté le 27 mai 2021].
5. 小称（diminutif）是用各种语法手段或形态标记对事物小、数量少、时量短或动量小的指称。Nous traduisons.
6. Le sandhi tonal est un phénomène de sandhi (modification des sons de mots en contact dans un énoncé) qui se produit dans les langues tonales.
7. Selon Shi Yuzhi et Li Ne (2001), le chinois moyen indique le chinois utilisé de l'an 1999 avant J.-C. à l'an 900.
8. <https://fr.wikipedia.org/wiki/Inf%C3%A9rence> [consulté le 18 janvier 2021].

Synergies Chine n° 16 / 2021



Traductologie





ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Synergies Chine n° 16 - 2021 p. 233-245

Nominalisation, métaphore grammaticale et traduction du chinois vers le français : une étude de cas dans une perspective systémique fonctionnelle

XIE Jinhui

Université des Langues étrangères de Beijing, Chine
kamfait@gmail.com

Reçu le 023-02-2021 / Évalué le 023-05-2021 / Accepté le 06-06-2021

Résumé

Cette étude vise à examiner l'emploi de la nominalisation et de la métaphore grammaticale dans la traduction du chinois vers le français par des apprenants chinois. Nous nous servons d'un corpus de traduction d'apprenants et d'un corpus de référence en français original pour extraire des occurrences de nominalisations fréquentes. Les structures de ces groupes nominaux sont examinées dans une perspective systémique fonctionnelle, et les différences dans l'usage des nominalisations sont relevées. Nous trouvons que certaines erreurs de préposition peuvent être expliquées par la nature de la métaphore grammaticale et par les différences structurelles des groupes nominaux en chinois et en français. Nous montrons aussi que les notions de métaphore grammaticale et de nominalisation permettent de mieux rendre compte de certaines difficultés lexicogrammaticales qui se posent aux apprenants.

Mots-clés : traduction du chinois vers le français, corpus d'apprenants, Linguistique systémique fonctionnelle, métaphore grammaticale, nominalisation

汉法翻译中的名物化及语法隐喻现象：系统功能视角下的案例分析

摘要

本文旨在考察中国学生汉法翻译中名物化及语法隐喻的使用特点。本文从学习者翻译语料库及本族语者的法语参考语料库中提取高频次的名物化词组，并从系统功能语言学角度比较这些词组的结构，分析学生法语译文及本族语者语言中名物化使用的区别。分析结果表明学生的一些介词错误可以通过语法隐喻的性质及汉法名词词组的结构差异来解释。本文同时还体现了系统功能语言学中语法隐喻和名物化这两个关键概念如何能更好地解释学习者遇到的一些词汇语法困难。

关键词：汉法翻译，学习者语料库，系统功能语言学，语法隐喻，名物化

Nominalisation and grammatical metaphor in Chinese-French translation: a systemic functional case study

Abstract

This article investigates the use of nominalisation and grammatical metaphor in translation from Chinese to French by learners in China. A learner translation corpus

and a comparable reference corpus of native French texts are used to extract occurrences of frequent nominalisations. The structures of these nominalised groups are examined from a systemic functional perspective, and the differences in the use of these nominalisations in both French and Chinese are analysed. We find that some preposition errors among learners can be explained by the nature of grammatical metaphor and by the structural differences between nominal groups in the two languages. We also show that the concepts of grammatical metaphor and nominalisation in Systemic Functional Linguistics allow us to better understand certain lexicogrammatical difficulties that learners encounter.

Keywords: translation from Chinese to French, learner corpus, Systemic Functional Linguistics, grammatical metaphor, nominalisation

Introduction¹

Dans cet article, nous souhaitons examiner dans une perspective systémique fonctionnelle l'emploi de la nominalisation par des apprenants sinophones traduisant du chinois vers le français. Nous allons repérer ce qui distingue l'usage des nominalisations des apprenants chinois de celui des locuteurs francophones. Nous ferons ce travail comparatif à partir d'un corpus de traduction d'apprenants et d'un corpus de français original (non traduit) du même champ lexical et sémantique. Nous allons montrer que la perspective systémique fonctionnelle adoptée permet de mieux expliquer les erreurs des apprenants souvent simplement appelées erreurs de langue.

La nominalisation, ainsi que la notion apparentée de métaphore grammaticale, sont des concepts clés de la Linguistique systémique fonctionnelle (ci-après LSF ; Halliday, Matthiessen, 2014, *inter alia*). En LSF, la langue est un système complexe stratifié. Notamment, la strate de la sémantique (ou la signification, anglais : *meaning*) est réalisée par la strate de la lexicogrammaire (ou la formulation, anglais : *wording*). La langue remplit en même temps trois fonctions majeures, appelées « métafonctions » : la métafonction idéationnelle chargée d'interpréter (anglais : *construe*) notre expérience, la métafonction interpersonnelle chargée de l'exécution de nos relations sociales, et la métafonction textuelle qui organise les significations idéationnelle et interpersonnelle en un texte.

Parmi les trois métafonctions, la métafonction idéationnelle constitue la préoccupation principale de cet article. Elle concerne les procès (événements) qui se déroulent, les participants à ces procès et les circonstances associées, ainsi que les relations logico-sémantiques entre les phénomènes. Une figure, c'est-à-dire une configuration de procès, de ses participants et circonstances, est typiquement réalisée grammaticalement par une proposition. Un procès est généralement réalisé

par un groupe verbal, un participant par un groupe nominal, et une circonstance par un groupe adverbial ou un syntagme prépositionnel. La proposition *Les prix sont réduits drastiquement* réalise ainsi une configuration d'un procès matériel² (*sont réduits*), de son participant (*les prix*) et d'une circonstance de Manière (*drastiquement*).

Cette relation de réalisation typique et naturelle (« congruente » en termes LSF) entre une catégorie sémantique et une catégorie lexicogrammaticale peut être dissociée et réassociée, ce qui donne lieu à la métaphore grammaticale. Le groupe nominal *la réduction drastique des prix* est une réalisation métaphorique de la configuration citée ci-dessus. Le procès matériel n'est plus réalisé ici par un groupe verbal (*sont réduits*), mais nominalisé en un nom (*réduction*). Son participant et la circonstance deviennent ainsi des Modifieurs de cette nominalisation (*des prix* et *drastique*). La réalisation de la figure *Les prix sont réduits drastiquement* en un groupe nominal *la réduction drastique des prix* constitue ainsi une métaphore grammaticale. La configuration d'un procès est ici réalisée comme si elle était une entité. Elle est, autrement dit, réifiée. La métaphore grammaticale est caractéristique de la langue écrite, notamment de la langue scientifique, technique et spécialisée (Halliday, 1985 et 1990). Parmi les différents types de métaphore grammaticale, la nominalisation constitue la ressource la plus puissante pour créer une métaphore grammaticale (Halliday, Matthiessen, 2014 : 729). La nominalisation représente ainsi un aspect important de la traduction (semi-)spécialisée et une étude sur la nominalisation dans la traduction par des apprenants reflètera la nature applicable de la LSF.

Depuis l'introduction de la notion de métaphore grammaticale dans les travaux de M.A.K Halliday (1985), les études sur la métaphore grammaticale sont très nombreuses, la plupart d'entre elles s'appliquent à la langue anglaise. En dehors de l'anglais, les études sur la métaphore grammaticale semblent beaucoup moins nombreuses. Les études sur la métaphore grammaticale dans la langue française sont particulièrement rares. Dans la grammaire systémique fonctionnelle du français de Caffarel (2006 : 46-49), la métaphore grammaticale n'a été traitée que brièvement.

Actuellement, les recherches linguistiques sur la traduction du chinois vers le français sont aussi peu nombreuses, voire quasi-inexistantes dans le cadre de la LSF. Dans cet article, nous tentons d'illustrer l'applicabilité de la LSF à l'explication de certains phénomènes inhérents à la traduction du chinois vers le français par des apprenants. Les notions de métaphore grammaticale et de nominalisation permettent notamment de mieux rendre compte de l'origine de ces phénomènes.

1. Corpus et méthodologie

Pour examiner l'emploi de la métaphore grammaticale dans la traduction par des apprenants chinois, nous avons constitué un corpus de 920 textes traduits. La taille du corpus est de 255 396 signes. Ces textes traduits et leurs textes sources sont issus d'un cours de traduction du chinois vers le français proposé aux étudiants de quatrième année spécialisés en langue et culture françaises à l'Université des Langues étrangères de Beijing. Les textes sources sont des extraits de rapports informatifs, qui sont des textes expositifs et analytiques, plus ou moins spécialisés, sur des sujets tels que l'économie, la finance, l'environnement et la société.

Afin de comparer le « français traduit » par les étudiants et le français original non traduit rédigé par les locuteurs natifs, nous disposons encore d'un corpus de référence de 440 000 signes. Ce corpus de référence est composé des textes traitant les mêmes sujets que nos textes sources, recueillis par ces étudiants en vue de la préparation de leur traduction, dans des sites de presse, des organismes et établissements publics, ou même dans des journaux académiques. Nous considérons que ce corpus est comparable au corpus de textes traduits en termes de types de textes et de sujets traités.

Comme elle est riche en production de sens et l'un des types majeurs de la métaphore grammaticale dans beaucoup de textes spécialisés, nous nous concentrerons ici sur la question de la nominalisation. Par « nominalisation » nous entendons ici la réalisation métaphorique d'un procès par un nom avec d'éventuelles modifications. En français, la nominalisation d'un procès est fréquemment formée avec la suffixation d'un verbe en *-tion*, *-ance*, *-ment*, etc.

Les deux corpus sont déposés sur Sketch Engine (Kilgarriff et al., 2014) et les lemmes ayant les suffixes nominalisants les plus fréquents dans chaque corpus sont relevés avec la fonction Word List³. Certains lemmes qui ne sont clairement pas des nominalisations sont éliminés, par exemple *million*, *population*, *environnement* et *électricité*. Beaucoup des nominalisations ainsi retenues sont des termes techniques, initialement des métaphores grammaticales mais désormais des noms communs « codifiés » (Halliday et Matthiessen, 1999 : 261), par exemple *développement*, *pollution*, *croissance*, etc. Cependant, ces nominalisations gardent encore des caractéristiques de la métaphore grammaticale et peuvent, comme nous le verrons plus loin, poser des problèmes aux apprenants. En outre, une des fonctions de la nominalisation est la construction du registre de la technicité et c'est pourquoi ces nominalisations seront prises en compte dans cette étude.

Parmi les nominalisations les plus fréquentes dans les deux corpus, nous avons choisi trois nominalisations dont l'usage chez les apprenants montre le plus de

différences par rapport au français original : *pollution*, *investissement* et *croissance*. Les structures de ces groupes nominaux métaphoriques seront étudiées et comparées, afin de relever des points communs et des différences, ces dernières pouvant être considérées comme des erreurs dans l'emploi de ces nominalisations par les apprenants. Nous examinerons principalement la post-modification de ces nominalisations, puisqu'en français, dans un groupe nominal, la plupart des Épithètes, ainsi que les Classifieurs et les Qualifieurs, viennent après la Tête (cf. *infra*). Nous montrerons que ces différences ou erreurs sont dues à la nature de la métaphore grammaticale et aux différences structurelles des groupes nominaux métaphoriques dans les deux langues.

2. Résultats et interprétations

Notre analyse des structures des groupes nominaux comprenant les trois nominalisations fréquentes (*pollution*, *investissement* et *croissance*) dans les textes traduits par les apprenants et le corpus de référence confirme qu'il existe à peu près autant de points communs que de différences. L'emploi des structures similaires montre que les apprenants sont capables de produire des groupes nominaux conformes au français original rédigé par des locuteurs natifs, tandis que la présence des structures non conformes dans les textes traduits coïncide (et nous verrons pourquoi) aux erreurs des apprenants. Dans la discussion ci-après, nous nous concentrons sur ces emplois des apprenants non attestés dans les textes de référence.

Avant notre discussion sur ces emplois différents des nominalisations dans les deux corpus, il convient d'expliquer d'abord la structure des groupes nominaux en français dans une perspective LSF. En français, un groupe nominal est composé d'une Tête⁴, éventuellement accompagnée de Modifieurs, qui peuvent venir avant (Pré-modifieur) ou après la Tête (Post-modifieur). C'est la structure logique du groupe nominal. Ainsi, le groupe nominal *les quatre grandes banques chinoises qui sont sans doute les plus intéressantes pour les exportateurs canadiens* comprend la Tête *banques*, qui est pré-modifiée par *les*, *quatre*, *grandes* et post-modifiée par *chinoises* et la proposition enchâssée *qui sont sans doute...* En même temps, un groupe nominal possède aussi une structure expérientielle. La Tête d'un groupe nominal désigne typiquement l'Entité (*banques*), et les Modifieurs peuvent être Déictique (*les*), Numératif (*quatre*), Épithète (*grandes*), Classifieur (*chinoises*) ou Qualifieur (*qui sont sans doute...*).

2.1. Étude de cas : la nominalisation *pollution*

La nominalisation *pollution* incarne un procès matériel, qui est réalisé dans le cas congruent par le verbe *polluer*. Cette nominalisation est aujourd'hui devenue un terme technique, et a donc perdu quelque peu sa métaphoricité. Dans les traductions, nous trouvons des cas où le nom *pollution* est post-modifié par des Épithètes ou des Qualifieurs.

La plus grande différence dans l'emploi de cette nominalisation chez les apprenants et chez les locuteurs natifs réside dans les Qualifieurs qui indiquent le polluant ou la cause de la pollution. Nous constatons dans les textes traduits l'usage fréquent des syntagmes prépositionnels introduits par *de* indiquant le polluant : *la pollution de dioxyde de soufre, la pollution de l'oxyde d'azote, etc.* Cependant, dans les textes de référence, le polluant ou la cause de la pollution est majoritairement réalisé par un syntagme prépositionnel introduit par une autre préposition que *de*, le plus souvent *par* ou *à* : *la pollution par les hydrocarbures, les pollutions au sélénium et à l'arsenic, la pollution aux nitrates, etc.* La cause de la pollution peut aussi être réalisée sous forme d'une proposition enchâssée : *la pollution liée aux pesticides, la pollution produite par la combustion du charbon, la pollution provoquée par les émissions de carburants fossiles, etc.*

Nous pouvons ainsi dire que l'usage prépondérant de « *de* + polluant » par les apprenants constitue une erreur. Dans l'enseignement de la traduction ou dans l'évaluation de la traduction, ce genre d'erreur serait simplement libellé « erreur grammaticale » ou « erreur de préposition ». Il s'agit, certes, d'une erreur de préposition dans ces cas, mais la LSF permet de mieux comprendre l'origine de ces erreurs. Ce genre d'erreurs est dû à la nature de la métaphore grammaticale dont l'utilisation entraîne la perte de certaines significations au sein du groupe nominal et aux différences structurelles des groupes nominaux métaphoriques dans les deux langues.

Une des caractéristiques de la métaphore grammaticale par nominalisation est la perte de certaines significations expérientielles dans le groupe nominal. Quand un procès est nominalisé, le verbe qui réalise la fonction du Procès devient le nom qui sert de Tête/Entité dans le groupe nominal. Cette transformation s'accompagne d'autres réalisations métaphoriques : les participants et les circonstances dans le procès originel peuvent devenir Modifieurs dans le groupe nominal métaphorique. Par exemple, la proposition *L'air est pollué en Chine* peut être réalisée de façon métaphorique en un groupe nominal *la pollution de l'air en Chine*. Cette réalisation métaphorique peut être illustrée avec la Figure 1 ci-dessous :

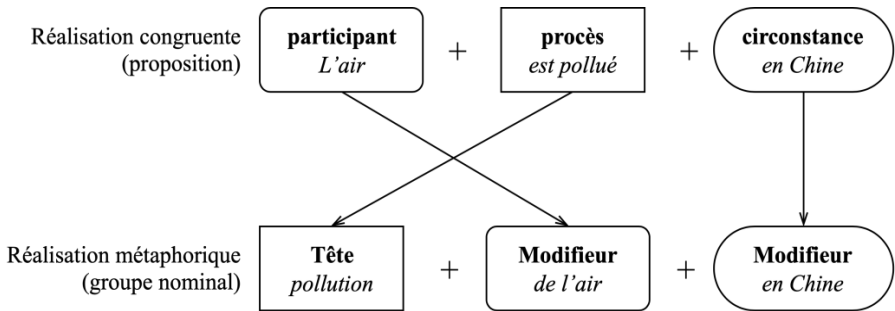


Figure 1 : Réalisation métaphorique de la proposition *L'air est pollué en Chine* en groupe nominal *la pollution de l'air en Chine*

Quand un procès est nominalisé, tous ses participants et circonstances ne figurent pas nécessairement dans le groupe nominal métaphorique. Certains éléments peuvent être absents, et la relation sémantique peut être rendue implicite, d'où une perte de signification expérientielle :

*Quand un procès est réalisé typiquement sous forme d'une proposition, les relations sémantiques entre les composants sont rendues explicites par la grammaire [...] Quand le procès est nominalisé, ces relations sémantiques deviennent moins explicites*⁵. (Halliday, 1989, dans Halliday et Martin, 1993 : 142-143).

Par exemple, le groupe nominal *des espoirs de changement* qui comprend deux nominalisations (*espoir* et *changement*) est fortement ambigu sans contexte. Cette métaphore grammaticale peut être interprétée comme (*quelqu'un*) *espère que (quelque chose) changera*, mais les participants à ces deux procès (*espérer* et *changer*) ne sont pas explicites, d'où une perte d'information sémantique (« Qui espère ? » « Qu'est-ce qui changera ? »). Comme l'indiquent Halliday et Matthiessen (1999 : 313-314), cette perte de signification expérientielle et les ambiguïtés ainsi causées sont plus importantes dans un groupe nominalisé en chinois qu'en anglais (et en français). Cela est lié aux structures des groupes nominaux en chinois. En chinois, il existe davantage de possibilités d'interpréter leurs relations implicites :

*En chinois il y a une plus grande perte d'information [...] parce que la plupart des relations sémantiques entre les éléments au sein d'un groupe nominal sont rendues implicites, tandis qu'en anglais au moins certaines de ces relations y sont conservées*⁶. (Halliday, Matthiessen, 1999 : 314).

Plus précisément, dans un groupe nominal en chinois, les Pré-modifieurs qui servent de fonctions expérientielles différentes ont souvent la même apparence, et leur relation n'est pas explicitée. Dans le cas de 污染 *wū rǎn* (pollution), nous

avons dans les textes sources les deux groupes nominaux suivants qui partagent exactement la même structure : Classifieur/Modifieur ^ Entité/Tête⁷. Ces deux groupes nominaux en chinois sont analysés dans les deux tableaux⁸ ci-dessous.

大气	污染
<i>dà qì</i>	<i>wū rǎn</i>
atmosphère	pollution
Classifieur/Modifieur	Entité/Tête
<i>pollution de l'atmosphère, pollution atmosphérique</i>	

Tableau 1 : La structure du groupe nominal 大气污染 *dà qì wū rǎn* (pollution de l'atmosphère)

二氧化硫	污染
<i>èr yǎng huà liú</i>	<i>wū rǎn</i>
dioxyde de soufre	pollution
Classifieur/Modifieur	Entité/Tête
<i>pollution au dioxyde de soufre, pollution par le dioxyde de soufre</i>	

Tableau 2 : La structure du groupe nominal 二氧化硫污染 *èr yǎng huà liú wū rǎn* (pollution au dioxyde de soufre)

La même apparence structurelle de ces deux groupes dissimule leur différence de signification. Mais la notion de métaphore grammaticale en LSF rend possible son décryptage à travers une opération de « déballage » (*unpacking*). Le déballage de la métaphore désigne le rétablissement de la réalisation typique du procès en tant que proposition, et il permet de révéler cette différence de signification. Dans ces deux groupes nominaux, la relation sémantique entre le Modifieur et la Tête n'est pas identique. Les Tableaux 3 et 4 suivants illustrent le déballage de ces deux métaphores grammaticales.

大气	被	污染。
<i>dà qì</i>	<i>bèi</i>	<i>wū rǎn。</i>
atmosphère	PASSIF	polluer
Affecté	Procès : matériel	
<i>L'atmosphère est polluée.</i>		

Tableau 3 : Le déballage de la métaphore grammaticale 大气污染 *dà qì wū rǎn* (pollution de l'atmosphère)

二氧化硫	污染	(空气)。
èr yǎng huà liú	wū rǎn	(kōng qì)。
dioxyde de soufre	polluer	l'air
Acteur	Procès : matériel	Affecté
<i>Le dioxyde de soufre pollue l'air.</i>		

Tableau 4 : Le déballage de la métaphore grammaticale
二氧化硫污染 èr yǎng huà liú wū rǎn (pollution au dioxyde de soufre)

Dans le premier groupe nominal, le Modifieur 大气 *dà qì* (atmosphère) correspond à l'Affecté (anglais : *Goal*) du procès⁹ : ce qui est pollué. En revanche, dans le second groupe nominal, le Modifieur 二氧化硫 *èr yǎng huà liú* (dioxyde de soufre) correspond à l'Acteur du procès nominalisé : ce qui pollue l'air. Dans ces groupes nominaux en chinois, la relation entre le procès nominalisé (Tête) et son participant (Modifieur) est rendue implicite sans aucun marqueur qui puisse signaler la relation sémantique. En revanche, les équivalents français de ces termes sont plus explicites à cet égard : *la pollution de l'air* et *la pollution au/par le dioxyde de soufre*. La préposition *à* ou *par* montre que le dioxyde de soufre est le polluant et non le pollué. Le corpus de référence montre d'ailleurs que cette relation sémantique peut être davantage explicitée avec une proposition enchâssée, comme dans l'exemple cité ci-dessus *la pollution provoquée par les émissions de carburants fossiles*.

Ces exemples montrent que la relation entre procès, participants et circonstances dans un groupe nominal métaphorique est plus implicite en chinois qu'en français. Les apprenants, en tant que locuteurs natifs du chinois, n'ont aucune difficulté à comprendre cette relation implicite entre le participant et/ou la circonstance et le procès dans le groupe nominal en chinois. Mais dans la traduction, ils ignorent sans doute le fait qu'en français cette relation est explicitée par la préposition. Nous trouvons ainsi la tendance à maintenir cette relation implicite dans les groupes nominalisés avec l'emploi de la préposition *de*, tandis que cette relation devrait être explicitée dans le groupe nominal en français avec une préposition spécifique autre que *de*. Cela explique des erreurs de préposition comme *pollution de dioxyde de soufre* dans les traductions des apprenants.

2.2. Études de cas : les nominalisations *investissement* et *croissance*

Pour les deux autres nominalisations examinées, *investissement* et *croissance*, nous constatons dans les traductions la même tendance. Quand il s'agit d'une relation sémantique implicite en chinois qui devrait être explicitée en français, les

apprenants tendent à employer simplement la préposition *de*, au lieu d'une autre préposition plus spécifique pour signaler la relation.

Dans les textes traduits des apprenants, nous remarquons que le domaine d'investissement est souvent introduit par la préposition *de* ou *dans* : *l'investissement de l'assurance sociale, l'investissement de la recherche du Japon, l'investissement des recherches scientifiques ; les investissements dans la protection sociale, l'investissement du Japon dans la recherche et développement*, etc. La confrontation de ces emplois au français original du corpus de référence révèle que le domaine d'investissement est presque toujours introduit par la préposition *dans*, alors que l'usage de la préposition *de* dans ce sens n'est pas constaté. Par exemple : *des investissements dans des sociétés-projets, les investissements dans l'éducation et la formation, des investissements dans le secteur de l'énergie*.

Le problème que pose le « domaine d'investissement » aux apprenants peut être expliqué aussi par la notion de la métaphore grammaticale en LSF, tout comme la nominalisation *pollution* examinée précédemment. Dans les textes sources, nous trouvons des groupes nominaux problématiques, par exemple : 日本的研发投入 *rì běn de yán fā tóu rù* (les investissements/dépenses du Japon dans la recherche et développement). Le Modifieur 研发 *yán fā* (recherche et développement) correspond au domaine des investissements, mais cette relation sémantique n'est pas explicitée en chinois. De même que dans le cas du groupe nominal *pollution au dioxyde de soufre*, le déballage de la métaphore grammaticale révèle sa signification cachée, comme dans le Tableau 5 ci-dessous.

日本	投入	(资金)	到	研发	中。
<i>rì běn</i>	<i>tóu rù</i>	<i>(zī jīn)</i>	<i>dào</i>	<i>yán fā</i>	<i>zhōng</i> 。
Japon	investir, dépenser	fonds	coverbe : à	recherche et développement	postnom : intérieur
Acteur	Procès : matériel	Affecté	Circonstance : Lieu (abstrait)		
<i>Le Japon investit (des fonds) dans la recherche et développement.</i>					

Tableau 5 : Le déballage de la métaphore grammaticale 日本的研发投入 *rì běn de yán fā tóu rù* (les investissements/dépenses du Japon dans la recherche et développement)

Le déballage de la métaphore grammaticale ci-dessus révèle que 研发 *yán fā* (recherche et développement) fonctionne en réalité en tant que circonstance de Lieu abstrait dans le procès congruent, mais que cette signification circonstancielle est implicite dans le groupe nominalisé. Aucun marqueur ne signale cette relation dans le groupe nominal. En revanche, dans le groupe nominal équivalent en français, *les investissements du Japon dans la recherche et développement*, cette

relation est explicitement signalée par la préposition *dans*, qui indique qu'il s'agit en fait d'une circonstance de Lieu dans le procès congruent. Dans les traductions, beaucoup d'apprenants n'arrivent pas à rendre explicite cette relation par l'emploi d'une préposition appropriée.

Finalement, nous remarquons des cas similaires pour la nominalisation *croissance*. L'emploi abusif de la préposition *de* par les apprenants est un phénomène assez général. Dans les textes traduits, nous relevons des groupes nominaux tels que *la croissance de 2016* et *la croissance du second semestre*. Ces traductions proviennent des groupes nominaux comme 美国2016年增长 *měi guó 2016 nián zēng zhǎng* (croissance américaine en 2016) dans les textes sources. Dans ce groupe nominal chinois, le statut circonstanciel de temps - 2016年 *2016 nián* (en 2016) - est implicite, il n'est pas marqué par un mot spécifique. En revanche, une interrogation de la concordance du lemme *croissance* suivi d'un numéral dans une fenêtre de 5 mots à droite dans le corpus de référence¹⁰ montre que l'emploi typique est *la croissance (chinoise) (de X%) en 2016*. Cette relation circonstancielle de temps doit être explicitée par la préposition *en* dans le groupe nominal français, ce qui semble constituer une difficulté pour les apprenants.

Conclusion

Notre analyse des groupes nominaux métaphoriques avec nominalisation dans les traductions d'apprenants montre qu'il existe des différences par rapport au français original rédigé par des locuteurs natifs. Ces différences se manifestent notamment sous forme d'erreurs de préposition, où la préposition *de* est employée à la place d'une autre préposition plus appropriée. Notre discussion révèle que la nominalisation avec modification pourrait constituer une difficulté pour le travail de traduction des apprenants. Cette difficulté est associée à la nature de la métaphore grammaticale (perte des significations expérientielles au sein du groupe nominal), à la différence entre les groupes nominaux en chinois et en français (les relations sémantiques entre un Modifieur et la Tête sont plus implicites en chinois qu'en français), et à l'influence de la langue source dans la traduction.

Ainsi, quand il s'agit d'une nominalisation avec modifications, les apprenants ont tendance à maintenir le caractère implicite de la relation entre un participant ou une circonstance réalisée en Modifieur et le procès réalisé en tant que Tête du groupe nominal, tandis que cette relation devrait être explicitée dans le groupe nominal en français avec une préposition spécifique autre que *de*. Nous avons aussi montré que la notion de métaphore grammaticale en LSF et le « déballage » de la métaphore permettent de mettre en évidence cette relation « cachée » dans

le groupe nominal en chinois. Ainsi, la LSF permet d'expliquer l'origine de ce genre d'erreurs dans la traduction, souvent simplement qualifiées d'«erreurs de préposition ». Il va sans dire que ces analyses constituent aussi des ressources pour améliorer l'enseignement de la traduction.

La LSF est une théorie de langue puissante qui, grâce à son orientation socio-sémiotique et fonctionnelle, permet d'expliquer une large variété de phénomènes linguistiques et sociolinguistiques. Elle a été adoptée dans de nombreuses études de différentes langues, notamment l'anglais et le chinois, couvrant une grande variété de sujets. Cependant, la LSF reste encore relativement peu connue du monde francophone, et le nombre de recherches LSF sur le français est jusqu'ici limité. Les études linguistiques sur la traduction entre le chinois et le français et sur l'enseignement du français dans un contexte chinois sont encore moins nombreuses. Les travaux de J.-H. Xie (2020) attestent un récent effort pour appliquer la LSF à l'étude de la traduction du chinois vers le français par les apprenants. Avec le présent article, nous avons souhaité démontrer l'efficacité et la pertinence de la LSF dans des recherches similaires. Les notions de métaphore grammaticale et de nominalisation, concepts clés de la LSF, ont notamment un pouvoir explicatif important et se prêtent à des applications pédagogiques utiles et prometteuses.

Bibliographie

- Caffarel, A. 2006. *A Systemic Functional Grammar of French: From Grammar to Discourse*. London/New York: Continuum.
- Halliday, M.A.K. 1985. *Spoken and Written Language*. Waurin Ponds: Deakin University.
- Halliday, M.A.K. 1989. The analysis of scientific texts in English and Chinese. In: Halliday, M.A.K., Martin, J.R. 1993. *Writing Science: Literacy and Discursive Power*, p. 137-146. London: Routledge.
- Halliday, M.A.K. 1990. The construction of knowledge and value in the grammar of scientific discourse: with reference to Charles Darwin's *The Origin of Species*. In: Halliday, M.A.K., Martin, J.R. 1993. *Writing Science: Literacy and Discursive Power*, p. 95-116. London: Routledge.
- Halliday, M.A.K., Matthiessen, C.M.I.M. 1999. *Construing Experience Through Meaning: A Language-Based Approach to Cognition*. London/New York: Continuum.
- Halliday, M.A.K., Matthiessen, C.M.I.M. 2014. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. 4th ed. Oxon/New York: Routledge.
- Kilgarriff, A., et al. 2014. « The Sketch Engine: ten years on ». *Lexicography*, n°1(1). p. 7-36.
- Xie, J.-H. 2020. *Traduire la signification idéationnelle : une analyse systémique fonctionnelle de la traduction de rapports informatifs par des apprenants du chinois vers le français*. Paris : Université de Paris. Thèse de doctorat soutenue en septembre 2020.

Notes

1. Cette étude est financée par les Beijing Social Science Fund (19YYB011).

2. Le procès matériel est un des six types majeurs de procès en français. Voir Caffarel (2006 : 69ff.) et J.-H. Xie (2020 : 66ff.).
3. Interrogation en regex dans Sketch Engine : `(.*ion)|(*.ment)|(*.ance)|(*.ence)|(*.té)`.
4. Conformément aux conventions de la LSF, les noms des fonctions sont écrits avec une majuscule initiale.
5. Citation traduite par l'auteur. L'original : « When a process is represented as it typically is - in the form of a clause, the semantic relationships among the components are made explicit by the grammar [...] As the process comes to be nominalized these semantic relationships become less explicit. »
6. Citation traduite par l'auteur. L'original : « In Chinese there is even greater loss of information [...] because most of the semantic relations among downranked elements within the nominal group are left implicit in Chinese, whereas in English at least some are preserved. »
7. Selon les conventions LSF, le caret (^) désigne l'ordre des composants (« suivi de »).
8. Les analyses LSF sont généralement présentées sous forme de tableaux. Dans cet article, la quatrième ligne correspond à l'analyse fonctionnelle (idéationnelle) du groupe et de la proposition en question.
9. L'Affecté et l'Acteur désignent les fonctions des participants à un procès matériel. Voir Caffarel (2006 : 73-74) et J.-H. Xie (2020 : 67-70).
10. Interrogation CQL dans Sketch Engine : `[lemma=>croissance] []{1,4} [tag=>NUM]`.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Habent sua fata libelli : la traduction et la lecture de Milan Kundera en Chine

LI Yingqian

Université Normale du Sichuan, Chine

496885150@qq.com

Reçu le 21-03-2021 / Évalué le 22-06-2021 / Accepté le 04-07-2021

Résumé

Par une lecture rapide des œuvres de Milan Kundera publiées en France, il est facile pour nous de constater que l'écrivain divise simplement sa vie complexe en deux périodes : le pays natal et l'exil. Cette présentation extrêmement simple, presque sarcastique, ne peut pour autant dissimuler la sagesse du romancier ou affaiblir la puissance de sa création littéraire. Cette dernière déchaîne, depuis les années 1980, des vagues de traduction et de lecture en Chine. Dans cet article, nous tâcherons d'esquisser la trajectoire de la traduction de Milan Kundera en Chine tout en analysant l'évolution de la lecture des œuvres kundériennes. Considérée tout d'abord comme une sorte de signe politique puis comme un symbole de la petite bourgeoisie, il apparaît nécessaire d'étudier « la présence » de Milan Kundera en Chine.

Mots-clés : Milan Kundera, traduction, lecture

书籍自有他们的命运：米兰·昆德拉在中国的翻译与阅读

摘要

翻开米兰·昆德拉出版于法国的著作，人们会发现，他将自己复杂的人生概况为两个阶段：出生与流亡。这简短到近乎自嘲的“自我介绍”却无法掩盖作家的智慧与文学的力量。作家作品自20世纪80年代传入中国以来，数次掀起了翻译与阅读其作品的热潮。本文通过考察1980年代至今米兰·昆德拉作品在中国译介的全过程，勾勒出作家作品从政治符号到小资名片的阅读变迁史，揭示了米兰·昆德拉在中国的“存在”。

关键词：米兰·昆德拉；翻译；阅读

Habent sua fata libelli: Translation and Reading of Milan Kundera in China

Abstract

Upon reading the works published by Milan Kundera in France, people will find that he divides his complex life into two stages: birth and exile. This “self-introduction” is so short that it is almost tantamount to self-mockery, but it cannot cover up the writer's wisdom and literary power. Ever since Milan Kundera's works were

introduced into China in the 1980s, they have aroused several heated trends in the translation and reading of his works. By examining the whole process of translation and introduction of Milan Kundera's works in China since the 1980s, this paper outlines the history of the transformation of his works from political symbols to name cards of the petty bourgeoisie and discloses the "presence" of Milan Kundera in China.

Keywords: Milan Kundera, translation, reading

Introduction

En 1985, Lee Ou-fan, chercheur américain d'origine chinoise a publié un article intitulé *Deux témoignages de la littérature mondiale : les révélations de la littérature sud-américaine et de l'Europe de l'Est sur la littérature chinoise moderne dans lequel*. Dans celui-ci, il présente solennellement aux lecteurs chinois Milan Kundera. Dans son article, Lee y décrit Milan Kundera comme un écrivain qui « est digne du titre de grand maître dans la littérature mondiale. » (Lee, 1985 : 45). De même, il le qualifie d'écrivain de génie dont l'œuvre aide indubitablement les écrivains chinois dans leurs futures créations. À vrai dire, la présentation de Lee Ou-fan est le premier article en Chine qui aborde, non seulement l'expérience personnelle de l'auteur, mais aussi la forme et le style du roman de Milan Kundera. C'est notamment depuis cet article qui encense cet auteur français d'origine tchécoslovaque que les Chinois s'empressent de découvrir ses œuvres, une fois traduites, après avoir réhabilité le statut et le rôle de l'art et de la littérature.

Milan Kundera est né le 1^{er} avril 1929 à Brno en Tchécoslovaquie. À ce sujet, il commente avec humour : « Je suis né le 1er avril. Ce n'est pas un impact sur le plan métaphysique. » (Liehm, 1970 : 76). Ce jour symbolique prédit la vie hors du commun du romancier. Ayant prononcé un discours de révolte lors du *IVe congrès des écrivains tchécoslovaque* en juin 1967, Milan Kundera est considéré comme le pionnier du Printemps de Prague et est donc expulsé du parti. À partir de cet événement, Milan Kundera se heurte à une interdiction de publication sur sa terre natale « où son œuvre cesse d'exister pendant vingt ans, autant dire une éternité. » (Kundera, 2011 : xi). En 1975, l'Université de Rennes lui propose un poste de professeur associé. Milan Kundera et sa femme Vera se mettent en route avec quatre valises et quelques cartons de livres, et ils se réfugient alors en France.

Il nous semble que cette vie pleine de péripéties influence non seulement la création littéraire de l'auteur mais annonce également une traduction et une lecture pleines d'originalité en Chine. Ce phénomène de réception de cet auteur franco-tchèque s'impose comme moyen de faire revivre une histoire chinoise qui

s'étale sur plus de trois décennies, entre une période d'isolement et une période d'ouverture.

1. Milan Kundera et les lecteurs chinois : le premier contact

La première vague de traduction des œuvres de Milan Kundera remonte aux années 1980. Ayant vécu dix ans de catastrophes dues à la Révolution culturelle, les intellectuels chinois, qui sont les plus impliqués dans la société, commencent à se poser la question : comment porter un jugement sur tout ce que nous avons subi ? L'œuvre de Milan Kundera propose quelques pistes de réflexion.

Quelle que soit l'expérience personnelle de l'auteur et de l'intrigue du roman, l'écrivain critique et se révolte perpétuellement contre le stalinisme. Ainsi, Mo Yan, ayant lu *L'Insoutenable légèreté de l'être* et *La Valse aux adieux* estime que « son livre est un roman politique et satirique qui fait la satire du régime d'extrême-gauche. » (Anonyme, 2003). L'interprétation à la chinoise des ouvrages de Milan Kundera facilite sa diffusion et, dès lors, la traduction des œuvres de l'écrivain est en vogue. Bien que Milan Kundera se défende de vive voix : « j'ai été assez étonné, parfois aussi de façon désagréable, que tout le monde considère ce roman comme un roman politique, idéologique. » (Kundera, Tournaire, 1968).

Han Shaogong est représenté comme l'un des premiers traducteurs de Milan Kundera en Chine. Sensible à la mutation de la conscience littéraire s'est engagé, dès les années 1980, dans la traduction du romancier, considérée alors comme un événement littéraire avant-gardiste.

En 1986, grâce au programme des *Visiteurs Internationaux* dirigé par l'Agence des informations des États-Unis, Han Shaogong s'est rendu dans ce même pays. À l'époque, les œuvres de Milan Kundera faisaient fureur dans le monde occidental : *La Plaisanterie* avait été traduite en 13 langues, dont le français, l'allemand, l'anglais, l'italien et l'hébreu ; en 1973, l'auteur a reçu le Prix Médicis étranger pour *La Vie est ailleurs* ; *L'Insoutenable Légèreté de l'être*, dès sa parution en 1984 aux États-Unis, a obtenu le Prix littéraire national du *Los Angeles Times*. Par conséquent, les jours où Han Shaogong séjournait aux États-Unis coïncidaient avec le succès et la popularité de Milan Kundera. La vague kundérienne en Occident est réelle car le : « *Washington Post* estime que Milan Kundera est l'un des romanciers les plus éminents et les plus intéressants en Europe et aux États-Unis. *Washington Times* déclare que *L'Insoutenable Légèreté de l'être* est l'un des romans le plus important du XX^e siècle. » (Han, 1987 : 4).

Frappé par la pensée philosophique, la musicalité et la technique narrative de Milan Kundera, Han Shaogong a décidé de traduire *L'Insoutenable Légèreté de l'être* en 1986, avec sa sœur Han Gang à partir de la version anglaise. Après avoir fini la traduction, Han Shaogong a contacté plusieurs maisons d'édition dans le but de proposer au public cette œuvre de Milan Kundera. Malheureusement, toutes ses tentatives se sont heurtées à un refus, car, à l'époque, Milan Kundera, malgré sa renommée dans le monde occidental, était encore méconnu par la plupart des Chinois.

La publication de cette première traduction de Milan Kundera est extraordinaire. Bai Bing, éditeur de la Maison d'édition des écrivains, garde en mémoire les difficultés qu'ils ont rencontrées pour la publication de *L'Insoutenable Légèreté de l'être* :

Milan Kundera est un contestataire du gouvernement tchèque. À ce moment-là, le premier ministre tchèque entamait sa visite en Chine. Je me souviens que Ya Fang, vice-rédacteur en chef de la Maison d'édition des écrivains m'accompagnait, afin de nous renseigner auprès de l'Administration générale de la presse et de l'édition. Cette dernière nous conseille de demander l'opinion à l'Académie chinoise des sciences sociales, cette dernière pense que c'est plutôt le Ministère des Affaires étrangères qui s'occupe de cette affaire. Nous avons fait des allers-retours entre ces endroits et avons obtenu enfin l'autorisation de publication qui a permis la publication de L'Insoutenable Légèreté de l'être comme un livre à publication interne (Chen, 2009).

La même année où Han traduit *L'Insoutenable Légèreté de l'être*, un autre intellectuel s'intéresse à Milan Kundera. Jing Kaixuan, jeune professeur de l'Université de Nanjing, pense que le roman de Milan Kundera diffère de celui des autres écrivains occidentaux, tels que Kafka, et que son roman s'écarte en même temps de celui des écrivains du groupe de la littérature de cicatrice. À son avis, Milan Kundera est sans conteste un génie ironisant sur la valeur traditionnelle et y imprimant sa critique intensive. C'est toujours grâce à Milan Kundera qu'il doit un autre axe de réflexion.

Encouragé par des amis et dans l'objectif de partager ce roman original avec son entourage, Jing Kaixuan a traduit *La Valse aux adieux*. À la suite de la recommandation de Han Shaogong, la Maison d'édition des écrivains a publié la traduction de Jing Kaixuan la même année que la parution des versions chinoises de *L'Insoutenable Légèreté de l'être*. Ainsi, *La Valse aux adieux* conquiert-elle des lecteurs en Chine.

En novembre 1988, *Le Premier Séminaire sur la littérature contemporaine de l'Europe de l'Est* s'est tenu à Beijing. Lors de la conférence, Milan Kundera est devenu un sujet de discussion récurrent. Certains experts pensent que « les œuvres

de Kundera portent une couleur politique, il faut être prudent quand nous faisons la traduction et la présentation. » (Gao, 1989 : 202). D'autres participants estiment a contrario que « Kundera est un écrivain dont la création est originale, l'auteur médite et dévoile l'existence compliquée des êtres humains sous l'aspect philosophique. C'est là où réside la littéralité des ouvrages de Kundera. Ses romans méritent d'être présentés au public. » (Gao, 1989 : 202).

Ce séminaire apporte sans aucun doute la garantie de voir une traduction et la présentation de Milan Kundera quelques temps plus tard. Après la publication de *L'Insoutenable Légèreté de l'être* et *La Valse aux adieux*, la maison d'édition des écrivains bat le fer pendant qu'il est chaud, et collabore encore une fois avec Jing Kaixuan en publiant *La vie est ailleurs* en 1989. Successivement, trois autres livres de Milan Kundera voient le jour sous le même statut de « document de référence exclusive pour les écrivains » : *La Plaisanterie* traduit par Jing Kaixuan en 1991 ; *L'Immortalité* traduit par Ning Min en 1991 ; *L'Art du roman* traduit par Tang Xiaodu en 1992.

Parmi ces 6 livres, la traduction de Han Shaogong et de Han Gang a remporté un succès incomparable : le premier tirage de ce roman en 1987 est de 24 000 exemplaires. La réimpression est faite 13 fois. En mai 1992, le volume de vente de cette version atteint à peu près les 120 000 exemplaires. Pour Han Shaogong, il va de soi que son intention consiste à faire connaître le public chinois Milan Kundera. Ce vœu ayant été exaucé grâce à l'essai pionnier de la maison d'édition des écrivains, les lecteurs chinois connaissent désormais le nom de Milan Kundera ainsi que quelques mots-clés qui esquissent l'âme de ses ouvrages : « la légèreté et la pesanteur », « l'éternel retour », « le kitsch », etc... Désormais, les œuvres de Milan Kundera s'ancrent dans notre territoire que Jing Kaixuan se rappelle cette tendance de lecture : « il y a quelques temps, presque tout le monde citait Kundera quand il bavardait, la discussion sur sa forme et sa théorie de roman se voyait partout. Les savants l'interprétaient par le biais de l'existentialisme qui était répandu à l'époque. » (Yang, 2013 : 84).

Bien qu'enrichissante, les premières traductions de Milan Kundera ne sont pas pour autant parfaites. Cela est dû à l'incontournable dilemme de la traduction :

L'œuvre entre dans un cadre historique, culturel, géographique ou social différent, elle est reçue par un « grand public », qui, ne partage pas la vision du monde, le langage et les repères culturels de l'auteur, ne parvient plus à décoder adéquatement le message littéraire initial, et y substitue ses propres mythes. La survivance de l'œuvre se fait alors au détriment de son sens originel (Nujis, 2007 : 114).

Face à ce dilemme, le traducteur n'est pas capable de produire une traduction cent pour cent conforme à l'original. Dans ce cas-là, c'est au traducteur de choisir ce qui mérite d'être traduit. La différence entre la langue de départ et la langue cible détermine en quelque sorte ses choix. Au cours de la traduction, son travail consiste à ajuster le concept linguistique de langue aux dimensions d'une langue-culture, voire langue politique et langue-société.

Dans les années 1980, la Chine ouvre ses portes, fermées depuis plus de 10 ans. Le retour aux échanges avec le monde extérieur donne aux Chinois une impression aussi merveilleuse que paniquante, car le monde a changé d'une manière prodigieuse durant le temps où la Chine restait dans son coin. De ce fait, toutes les affaires culturelles, commerciales dans les années 1980, se trouvent encore au stade de tâtonnement. L'envie d'introduire de nouvelles connaissances est en compétition avec l'incertitude des conséquences qui en découleraient. Ce qui force des traducteurs à omettre des passages sensibles concernant la politique.

Han Shaogong, au titre de précurseur, confesse que ce sont des raisons idéologiques, dans ce contexte si spécial, qui portent préjudice à la fidélité des traductions par rapport à l'original :

J'ai abrégé quelques passages et des mots sensibles étaient remplacés et supprimés. À l'époque, la Tchéquie était encore un pays communiste, il s'agissait d'ailleurs de la relation diplomatique entre la Chine et la Tchéquie. Les éditeurs ont demandé des instructions au Ministère des Affaires étrangères, j'étais obligé de faire l'abrègement, sinon, je ne serais pas arrivé à en assumer la responsabilité. (Xu, Han, 2003 : 203).

C'est pour cela que Zhang Yinde qualifie la traduction de Han d' « une forme de lecture particulière, une lecture-écriture, ou une lecture réécrite. » (Zhang, 2008 : 61). Ces modifications, dues aux circonstances particulières à l'histoire chinoise, sont sujettes à critiques. Meng Mei, traductrice de Milan Kundera, a publié un article intitulé *L'Amour est la chose la plus difficile*. Dans cet article, Meng estime que le but de la traduction est d'insister sur l'importance de la fidélité du traducteur envers l'auteur et la poursuite d'une interprétation parfaite de l'original. À la fin de son article, Meng Mei lance une question qui met l'accent sur son point de vue : « Comment pouvons-nous ne pas le comprendre, le respecter, comme nous l'aimons ? » (Meng, 1995 : 117).

Meng Mei a raison. L'amour envers un romancier consiste à reconstruire dans une autre langue l'intégralité de ses ouvrages, c'est là où réside la tâche ultime du traducteur. Pourtant, les traductions publiées par la maison d'édition des écrivains font des coupes volontaires dans les romans de Milan Kundera, et présentent ainsi aux lecteurs chinois une image incomplète de l'auteur.

Malgré ces défauts indéniables, il nous faut tout de même affiner notre jugement sur cet événement qui occupe une place irremplaçable dans l'histoire de la traduction littéraire en Chine. Dans son œuvre *Les Belles infidèles*, Georges Mounin cite les paroles de Valéry Larbaud : l'image du traducteur n'est pas d'aligner « devant nous comme des pièces de monnaie équivalentes aux mots du texte », mais de « nous donner la somme, le poids, -le résultat de cette opération mystique : la pensée, -de leur contenu. » (Mounin, 2016 : 56). Les traductions de Milan Kundera réalisées dans les années 1980, bien qu'incomplètes, offrent effectivement le même poids aux lecteurs chinois, car elles diffusent le plus possible la pensée de Milan Kundera et jouent un rôle significatif dans cette « renaissance » de la diffusion des œuvres étrangères après dix ans de sécheresse culturelles.

2. La traduction est une activité infinie

Eugene Nida a prononcé, à l'invitation de l'Université chinoise de Hong Kong, un discours sur la longévité d'une traduction : « Toutes les œuvres, une fois qu'elles ont été traduites en d'autres langues, et quels que soient la réussite et le retentissement de cette traduction, n'a que et ne doit avoir qu'une longévité de 50 ans. Autrement dit, après 50 ans, toutes les traductions doivent être remplacées par les nouvelles versions. » (Jin, 2002 : 8). En écoutant la conclusion de Nida, Jin Shenghua, stupéfaite, a demandé à Nida s'il pensait qu'il existait alors des œuvres classiques en littérature et, si malgré les efforts du traducteur, le fruit intellectuel qui résulterait de leurs traductions ne pourrait jamais passer à la postérité. Nida lui a répondu d'un ton péremptoire : « Tout à fait ! La longévité de toutes les traductions des livres réputées n'est que de 50 ans ! » (Jin, 2002 : 9).

Cette anecdote entre les deux théoriciens et praticiens de la traduction confirme la nécessité de la retraduction, car la traduction est une activité soumise au temps et une activité qui possède une temporalité : la traduction est une activité infinie.

Dans les années 1980, une époque où la Chine vient d'ouvrir ses portes et où la traduction n'est pas encore une activité tout à fait organisée, les romans de Milan Kundera sont traduits de la version anglaise : *L'Insoutenable légèreté de l'être* et *La Plaisanterie* traduits par Michael Henry Heim ; *La Vie est ailleurs*, *La Valse aux adieux*, *L'Immortalité* traduits par Perter Kussi. Alors, comment faire confiance en la fidélité d'une traduction chinoise provenant de la version anglaise, version ouvertement critiquée par l'écrivain lui-même ? N'oublions pas que Milan Kundera, ayant lu *La Plaisanterie* embellie par son traducteur anglais ne dissimule pas son étonnement : « je fus stupéfait. » (Kundera, 2011 : 1424) Han Shaogong a déjà reconnu cette imperfection qui porterait atteinte à la fidélité de la traduction :

« nous prenons la version anglaise comme le texte de départ d'où sort notre traduction chinoise, de ce fait, ce Kundera en langue chinoise n'est plus issu d'un Tchèque pur. » (Xu, 2007 : 258).

En vue de réhabiliter les romans de Milan Kundera, la retraduction semble donc le recours convenable.

Zhu Jing a une fois demandé à Xu Jun d'indiquer la différence entre la première traduction de *L'Insoutenable légèreté de l'être* de Han Shangong et la retraduction de Xu Jun. Face à cette vaste question, Xu Jun pense que c'est plutôt le temps qui lui fournit plus de liberté dans la traduction, et qui permet de restituer le mieux l'œuvre : « Les possibilités de traduction offertes à Han Shaogong seraient différentes des miennes. Les termes, tels que l'anticommunisme, le communisme (...) étaient tous les mots interdits que Han a dû contourner, car c'était en 1987. Aujourd'hui, ces mots susmentionnés peuvent être traduits d'une manière fidèle. » (Xu, 2007 : 300).

« D'une manière fidèle ». Voici le critère qui impulse la retraduction des œuvres kundériennes et qui renvoie au principe de la traduction du romancier lui-même. Pour Milan Kundera, la fidélité occupe la place primordiale, car il était le plus gêné par l'infidélité du traducteur. Dans *L'Art de la fidélité*, l'intervieweur demande à Milan Kundera s'il pense que nous pouvons « transmettre dans une autre langue toute l'intention esthétique de l'auteur ? » (Kundera, 2011 : 1252). L'attitude de Milan Kundera se traduit explicitement dans sa réponse : « Voilà le pari. Le grand pari de la traduction. Car la littérature universelle ne peut exister que si la traduction fidèle existe. » (Kundera, 2011 : 1252). Nous voyons par-là que Milan Kundera a la conviction que la fidélité de la traduction a un effet sur la vie et la mort de la littérature. Interdites dans son pays natal, dépourvues de lecteurs tchèques, les œuvres de Milan Kundera sont exclusivement lues en traduction, c'est pour cette raison que Milan Kundera ne tolère guère la traduction déformée.

La fidélité reste donc le critère ultime lorsqu'il s'agit de traduire à nouveau dans la nouvelle ère. Alors, la maison d'édition des œuvres traduites de Shanghai recrute les traducteurs les plus qualifiés et les plus expérimentés dans le domaine de la traduction de la littérature française. Ainsi, nous pouvons citer : Ma Zhengcheng, Wang Dongliang, Wang Zhensun, Xu Jun, Yuan Xiaoyi, Yu Zhongxian, Zheng Kelu, Guo Hong'an, Dong Qiang et Cai Ruoming. Cette équipe de retraduction est tellement imposante que « même Kundera, écrivains pointilleux en est surpris et exprime sa satisfaction. » (Anonyme, 2003).

Si nous nous intéressons à la première traduction des ouvrages de Milan Kundera dans les années 1980, nous pouvons constater que c'est un travail en collaboration.

L'Immortalité est traduit pas Ning Min. En réalité, Ning Min est la composition de deux noms : Sheng Ning et sa femme dont le prénom est Min. En effet, la traduction n'étant pas totalement finie par Sheng Ning, sa femme l'aide à traduire quelques parties de *L'Immortalité*. En vue d'adresser ses remerciements à sa femme, Sheng Ning crée ainsi un pseudonyme composé des prénoms de deux traducteurs. *La Vie est ailleurs* est traduit quant à lui par Jing Kaixuan et Jing Liming, qui réalisent aussi la traduction de *La Plaisanterie* ; *L'Insoutenable légèreté de l'être* est traduit par Han Shaogong et Han Gang ; *La Valse aux adieux* est traduit par Jing Kaixuan et Xu Naijian. La traduction en collaboration avec d'autres traducteurs allège largement les charges de travail et accélère la vitesse de traduction. Pourtant elle effrite effectivement la fidélité, car tous les traducteurs sont des lecteurs qui interprètent une œuvre littéraire à leur façon. De ce fait, une traduction réalisée par plusieurs traducteurs manque de cohésion et d'harmonie.

Se rendant compte du défaut de la traduction en collaboration, cette fois-ci, chaque traducteur s'occupe alors de l'intégralité d'un roman de Milan Kundera afin de garantir la parfaite uniformité de traduction. D'ailleurs, les retraducteurs placent eux-mêmes la fidélité au premier rang et en prennent leur responsabilité. Zhao Wuping, rédacteur en chef, a échangé les opinions concernant la traduction avec Milan Kundera par courriers et fax dont le nombre a atteint presque 300 pages ; Xu Jun, dans le but d'interpréter fidèlement *L'Insoutenable légèreté de l'être*, a relu la traduction de Han Shaogong tout en lisant des articles écrits par des experts chinois qui analysent ce roman ; Yu Zhongxian, traducteur et retraducteur des *Testaments trahis*, *La Valse aux adieux* et *Risibles amours*, a même réussi à passer l'épreuve de l'auteur. Dans son article intitulé *Rendez-vous avec Kundera à Paris*, Yu s'est souvenu de sa rencontre avec le romancier dans un restaurant de la Rue Récamier. À peine installé, Milan Kundera lui a montré la version française des *Testaments trahis* pleinement corrigée par l'auteur lui-même. Certaines barres vertes soulignaient les parties corrigées par rapport aux éditions précédentes. Pour tester la fidélité de la traduction de Yu Zhongxian, Milan Kundera a choisi le passage le plus corrigé par lui-même en disant que « dès lors que ce passage soit correct, votre traduction est correcte. » (Yu, 2005 : 282). Sans attendre, Yu a rapidement trouvé ce passage dans la version chinoise et l'a littéralement traduit en français comme un interprète. Après avoir écouté, Milan Kundera n'a cessé d'en faire l'éloge : « Exactement ! Exactement ! » (Yu, 2005 : 282).

En ce qui concerne les versions, les retraducteurs ont pris les versions françaises des œuvres de Milan Kundera comme versions de départ. Lors de sa première rencontre avec des retraducteurs chinois, Milan Kundera a fermement insisté pour faire valoir son opinion, telle que « les traductions en d'autres langues étrangères

peuvent être considérées comme de bonne qualité si tant est que les traducteurs prennent les versions françaises comme les textes de départ. » (Collectif, 2003).

Milan Kundera est un écrivain faisant grand cas de la fidélité des traductions de ses œuvres. Dans *Le Monde romanesque de Milan Kundera*, Kvetoslav Chvatik tire la même conclusion : « je ne connais aucun autre écrivain aussi radicalement obsédé de la précision de chaque mot, de l'exactitude du rythme, de l'intonation et du tempo des phrases, ni aussi sensible aux connotations gênantes. » (Chvatik, 1995 : 130). En vue de lutter contre tous les contresens de sa création littéraire, Milan Kundera a strictement vérifié toutes ses œuvres traduites et s'applique en collaboration avec d'autres traducteurs français à traduire toutes ses œuvres dans la langue de Molière. Le résultat : toutes ces traductions révisées contiennent une précision de l'auteur à la deuxième de couverture du roman. De telle sorte que nous pouvons y lire : « entre 1985 et 1987, les traductions des ouvrages contenus dans le présent volume ont été entièrement revues par l'auteur et, dès lors, ont la même valeur d'authenticité que le texte tchèque. » Cette obsession consacrée à la traduction fidèle sous-entend que les traductions en d'autres langues étrangères peuvent être faites depuis les textes français, car les traductions en français représentent la fidélité absolue.

À la différence des traductions publiées par Beijing, Shanghai prend les œuvres en langue française comme œuvres originales. Tous les livres viennent de la maison de Milan Kundera, « sur le spécimen des *Testaments trahis*, il porte la dernière révision écrite par Milan Kundera, cette version est plus récente et plus neuve que celle publiée en France. » (Collectif, 2003). La retraduction au début du XXI^e siècle invite non seulement les traducteurs excellents en littérature française mais aussi prend les versions françaises comme textes de départ. Tous ces efforts dans le seul et unique but de présenter un « vrai » Milan Kundera aux lecteurs chinois.

Force est d'avouer que Han Shaogong s'est montré extrêmement prévoyant. C'est en effet au cours de sa première traduction dans les années 1980 que Han accordait de grandes espérances envers les futurs traducteurs : « nous tenons à espérer que les traducteurs pourront traduire ce roman depuis sa langue originale, ou qu' (...) il y aura d'autres traducteurs de talent qui feront la traduction depuis la version française (...) lorsque le moment arrivera, notre version pourra être jetée dans la poubelle. » (Kundera, 1987 : 13) Han a pu réaliser son rêve après une longue attente, mais il n'est jamais trop tard pour réaliser un rêve.

3. La lecture de l'écrivain : du favori des universitaires au signe de consommation

La lecture des œuvres de Milan Kundera ressemble à un miroir qui renvoie à la mutation sociale de la Chine. Selon les statistiques, le tirage des romans kundériens dans les années 1980 était remarquable : 17 000 exemplaires pour *La Valse aux adieux* ; 24 000 exemplaires pour *L'Insoutenable légèreté de l'être* ; 31 000 exemplaires pour *L'Immortalité* ; 30 001 exemplaires pour *La Plaisanterie*. Ces chiffres étaient parlants dans une période où la Chine venait d'ouvrir sa porte. Pourquoi cette popularité ? Il faut en chercher la cause dans l'histoire chinoise au moment où apparaît l'œuvre de Milan Kundera.

En octobre 1976, la Bande des quatre ayant été arrêtée, dix ans de bouleversements arrivent enfin à leur terme, tandis que la Chine se trouve au bord de l'abîme : « les victimes de la Révolution culturelle furent environ un million » (Fairbank, Goldman, 2019 : 571), nous comptons parmi des victimes « aussi bien des professeurs, que des écrivains, des médecins, des cadres de bas et de haut rang ainsi que des femmes au foyer. » (Fairbank, Goldman, 2019 : 572). Ces dix ans de calamités ont troublé non seulement l'ordre économique, politique et juridique mais ont eu un impact jusque dans le domaine artistique et littéraire. Dès 1966, les écrivains et les intellectuels jugés actifs de la ligne noire ont été interdits d'écrire et, en même temps, les huit opéras modèles sévissaient. Le constat « 800 millions de Chinois ont regardé huit spectacles pendant dix ans » résume la pénurie de la vie culturelle du peuple chinois.

Parallèlement, durant cette période aussi réelle qu'absurde, la littérature étrangère est strictement interdite. C'est seulement à la fin des années 1970 que la maison d'édition de la littérature du peuple a sondé le terrain en réimprimant cinq œuvres étrangères. En 1978, c'est la même maison d'édition qui fait un grand bond en avant dans la traduction littéraire étrangère. Chen Sihe se rappelle encore l'enthousiasme des lecteurs chinois pour la littérature étrangère : « Le premier mai de cette année-là, toutes les libraires Xin Hua en Chine exposent sur leurs étagères les nouvelles versions des œuvres classiques qu'ils ont soigneusement sélectionnées : *Les Misérables*, *Anna Karénine* et *Le Père Goriot*. Les lecteurs chinois sortent donc chez eux et se ruent pour les acheter. » (Chen, 1998 : 19). Ce témoignage réaffirme que la soif des Chinois à l'égard des œuvres étrangères atteint son plus haut degré au début des années 1980.

Après l'arrivée au pouvoir de Deng Xiaoping, la Chine tisse un lien étroit avec le monde extérieur par le canal de sa célèbre politique de réforme et d'ouverture. Le redressement dans le domaine économique profite immanquablement aux secteurs littéraires et artistiques. Apparaît alors la résurgence de revues littéraires

qui avaient cessé de paraître durant les dix ans passés, ainsi que beaucoup de nouvelles publications qui trouvent leur place dans la bibliothèque des lecteurs : *La Moisson*, *Le Temps contemporain*, *Le Mois d'octobre*, *La Ville de fleur*. C'est également par ce média qu'une série d'œuvres littéraires qui dépeignent la cicatrice et le trauma causés par ces dix ans de chaos.

Il est à noter que les Chinois qui atteignent leur maturité dans les années 1980, par rapport à ceux des années 1950, ont gagné plus d'expériences de vie dans dix ans de bouleversement et sont donc plus actifs dans le domaine de la pensée. Ayant éprouvé l'absurdité de l'existence, ce groupe de personnes se met à observer d'un œil critique la situation actuelle de notre pays et le passé que nous avons vécu. Milan Kundera arrive alors à point nommé, car, les œuvres de cet écrivain leur servent d'exemple en raison de leur ressemblance tant sur le plan historique que social.

Lisons d'abord quelques remarques sur Milan Kundera à la lumière des critiques chinois dans les années 1980:

Milan Kundera, poète, écrivain d'origine tchèque, ancien membre du parti communiste tchèque. Ayant prononcé un discours de révolte lors du IVe congrès des écrivains tchécoslovaques en juin 1967, Kundera est considéré comme le pionnier du Printemps de Prague en 1968 et est donc expulsé du parti. L'auteur quitte la Tchécoslovaquie en 1968 et se réfugie désormais en France. (Jiang, 1988 : 33).

Les œuvres de Milan Kundera sont en train de conquérir les lecteurs chinois, en tant que témoins qui a vécu des incidents sanglants, des saletés, des hontes causés par des tanks et de la police secrète qui portent atteinte à son pays natal et à l'histoire du mouvement communiste mondial. En tant qu'écrivain tchèque qui est forcé de s'exiler dans un pays étranger, que nous dit-t-il ? (Zhang, 1989).

Ces remarques tendent à prouver que les premiers lecteurs chinois de Milan Kundera sont surtout des lettrés, des penseurs, des universitaires qui sont conscients des difficultés et des potentialités de leur pays. Ce sont toujours en effet les premiers pour défendre leur propre nation en essayant de trouver des débouchées pour leur pays, afin de rétablir l'ordre politique et social en recourant à la littérature.

Dans les romans de Milan Kundera, ils trouvent des scènes de châtement qui leur sont familières : dans *La Plaisanterie*, Ludvik a été exclu de l'université à cause d'une plaisanterie considérée comme subversive ; dans *L'Insoutenable légèreté de l'être*, Tomas cesse d'être un médecin suite à la rédaction d'un article ; dans *La*

Valse aux adieux, Jakub compare, après avoir quitté la prison, la politique à un laboratoire dans lequel nous pratiquons des essais sur les hommes. Toutes ces scènes transforment Milan Kundera, écrivain traitant de l'existence des êtres humains, en icône politique aux yeux des premiers lecteurs chinois. De l'avis de ces derniers, il est celui qui est capable de faire revivre par sa plume un passé fait de châtement et d'agitation. Il est celui qui invite les lettrés à réfléchir davantage sur la question suivante : Comment construire ensemble le monde de demain ?

La littérature devient à nouveau une arme du combat spirituel dans les années 1980, une arme qui nous permet d'« apercevoir la vie d'une manière réelle, audacieuse et approfondie tout en manifestant sa chair et son sang. » (Lei, 2009 : 11).

De surcroît, si nous jetons un coup d'œil sur les vagues des études sur Milan Kundera en Chine, un phénomène intéressant dessine également le profil des premiers lecteurs de Milan Kundera. Depuis la première traduction de Milan Kundera en 1987 jusqu'au commencement de la retraduction des treize de ses œuvres en 2003, les chercheurs chinois s'appliquent à l'étude des thèmes et des formes romanesques du romancier et approfondissent sans relâche leurs recherches en la matière.

Durant cette période de trente ans, les études sur Milan Kundera ainsi que ses œuvres se caractérisent par leur abondance et leur diversité. Nous pouvons dénombrer onze grandes catégories de recherches avec 216 articles publiés, Li Fengliang étant le pionnier en la matière ; Wu Congju distingue la politique et le sexe comme étant les deux thèmes principaux des romans kundériens ; Yue Daiyun s'engage dans l'étude de la forme polyphonique de ces derniers ; Zhou Guoping explique comment les œuvres de Milan Kundera se focalisent sur l'existence humaine. Tous ces chercheurs sont non seulement les représentants dans ce domaine mais sont aussi influents sur la critique littéraire chinoise. En 1999, Yu Jie a même lancé une discussion sur le choix entre Milan Kundera et Havel qui critique le manque de responsabilité des intellectuels chinois. Même sur un laps de temps court, cette discussion implique tout de même des experts renommés tels que Tao Dongfeng, Cui Weiping, Xu Youyu. Tous ces résultats académiques permettent de décrire les premiers lecteurs de Milan Kundera en Chine : ils sont à la fois intellectuels éminents et lecteurs avertis, qui, après avoir lu les œuvres de l'auteur, couchent leurs idées sur le papier.

Pourtant, ce phénomène de lecture prend un nouveau virage après la retraduction de Milan Kundera. En 2004, Sun Jingping raconte la frénésie commerciale des œuvres du romancier :

Depuis la parution des nouvelles traductions de Milan Kundera lancées par la maison d'édition des œuvres traduites de Shanghai en avril 2003, les livres de Kundera figurent parmi les meilleures ventes dans les librairies et sur internet (...) neuf livres de cette collection de treize livres ont été publiés et le tirage atteint 1 016 000 exemplaires. Selon les initiés, il n'est jamais apparu un tel phénomène depuis 10 ans. (Sun, 2004).

La popularité de Milan Kundera au XXI^e siècle est étroitement liée à un groupe social surgissant peu après l'apparition de la société de consommation en Chine. Ce groupe de personnes est nommé « la petite bourgeoisie ». Cette dernière, située entre la classe supérieure et la classe populaire, est toujours à l'avant-garde de la vie moderne et se caractérise par une image représentative, à savoir « le changement, ils avancent effectivement avec l'époque. » (Zhang, 2003 : 42). Craignant de ne plus rattraper le changement de leur temps, ce groupe de personnes se caractérise par leur quête de signe de distinction, dans le but d'affirmer leur personnalité.

Outre cette particularité, de l'avis de Ling Maitong, la petite bourgeoisie chinoise part non seulement à la chasse de la personnalité mais aussi « les principaux consommateurs de la culture. » (He, 2006 :101) Bien que cette classe sociale ne constitue par l'ossature de la création culturelle, elle en reste tout de même le consommateur plus vorace. C'est pour cela que Bourdieu estime que les membres de ce groupe témoignent d'une « bonne volonté culturelle » (Bonnwitz, 2002 : 97) qui leur permet de se distinguer.

Dès lors, l'œuvre littéraire perd une grande partie de sa fonction première, pour devenir finalement un signe totalement culturel, capable de dévoiler le niveau d'instruction et le statut social de ses lecteurs. C'est exactement ce que dit Hu Jian, jeune écrivain né dans les années 1980 : « Je n'ai pas encore lu entièrement un seul roman de Kundera, mais, cela ne m'empêche pas d'emprunter des expressions telles que le retour éternel pour faire semblant d'être un penseur. » (Anonyme, 2003). En ces termes, il résume les aspirations de la petite bourgeoisie chinoise.

Depuis 2002, les œuvres de Milan Kundera figurent sur la liste appelée *Les livres à ne pas rater pour la petite bourgeoisie*. Pourquoi cette classification ? Bao Xiaoguang estime que c'est en raison de « l'atmosphère et de l'expérience de la culture et de la vie particulière » (Anonyme, 2002) dans les romans kundériens. Pour ceux qui sont nés dans les années 1950, les romans de Milan Kundera sont en mesure de susciter un sentiment de déjà-vu ou d'identification. Mais, ils sont assez originaux et peu familiers pour la petite bourgeoisie chinoise, surtout celle née à la fin des années 1970.

Dans les livres de Milan Kundera sont décrits des événements contre le totalitarisme tchéque totalement différents de ceux qui sont écrits dans les livres historiques : des jeunes filles en minijupes, portant bravement le drapeau national, organisent un attentat sexuel contre des soldats russes. Ce type d'événement historique ne trouve jamais sa place dans un livre classique d'histoire. Mais l'auteur fait revivre, grâce à sa perspicacité, toutes ces scènes choquantes mais oubliées par l'historien. Il n'est donc pas étonnant de voir la folie de la petite bourgeoisie chinoise lorsqu'elle s'approprie les romans de Milan Kundera qui décrivent une atmosphère étouffante, déchirante et non fictionnelle de la Tchécoslovaquie.

En même temps, Huang Jiwei pose que « la mélancolie, la tristesse, l'émotion, le désespoir constituent les quatre mots-clés de la petite bourgeoisie. » (Huang, 2001). Cette dernière, profondément influencée par ces quatre mots, penche pour une littérature romantique, douce et mélancolique. *La Lenteur* est tout à fait le roman doté de ces caractéristiques. Tout au commencement du récit, Milan Kundera et Vera déplorent l'abandon du plaisir que la lenteur provoque à cause d'un chauffeur qui attend l'occasion de dépasser l'écrivain.

Dans une époque où tout le monde court après la vitesse et l'efficacité, le mode de vie des êtres humains est totalement renversé. Les gens, petits comme des fourmis, travaillent dans les gratte-ciel, se déversent ensuite dans la rue et affluent enfin dans le métro. Tout le monde connaît la diction « le temps, c'est de l'argent. » Face à cette situation oppressante, Milan Kundera va à l'encontre de ce courant social et explique par la bouche d'Épique ce qu'est une vie heureuse : vivre heureux, c'est de pouvoir vivre lentement, de ressentir « une gorgée d'eau fraîche, un regard vers le ciel, une caresse. » (Kundera, 2011 : 288). Ce style littéraire aussi philosophique que poétique s'adapte sans aucun doute au goût de la petite bourgeoisie chinoise :

La littérature de la petite bourgeoisie n'est pas une tasse de thé vert qui réveille des gens de la cruauté et de l'ennui de la réalité ; elle n'est pas non plus un verre d'eau qui désaltère mais sans goût ; elle ressemble plutôt à un verre de vin enivrant qui nous permet de ressentir l'émotion et la satisfaction du présent. (Zhang, 2007 : 43).

Nous ne pouvons pas oublier que la petite bourgeoisie chinoise est un groupe de personnes qui mènent une vie aisée et qui cherchent à évoluer en permanence à un niveau de vie élevé. À leurs yeux, la lecture est un signe emblématique, manifestant d'un art de vivre. Car l'achat de livre, selon Escarpit, peut être une activité ostentatoire et certains livres, considérés comme signe de richesse, de culture et de bon goût, suscitent le sentiment « qu'il faut avoir » (Escarpit, 1978 :117) chez

les lecteurs en même temps les consommateurs. D'ailleurs, le livre peut aussi devenir un objet d'art grâce à sa reliure, sa typographie et son illustration qui satisfont les lecteurs fidèles à l'art de vivre. Voici le destin du livre dans la société de consommation.

Les couvertures de cette nouvelle collection de livres de Milan Kundera ont été conçues par le célèbre concepteur hongkongais Lu Zhichang dont le fond des couvertures est blanc avec des illustrations qui reflètent la situation d'existence des hommes dans les temps modernes. Tous ces efforts répondent au goût de la petite bourgeoisie chinoise qui désire un Milan Kundera qui « s'assortit au sac de Louis Vuitton des filles à la mode, un Milan Kundera qui s'assortit aux filles tenant les livres du romancier lorsqu'elles font des courses sur la Place Henglong : le centre commercial où se trouvent les marques de luxe. » (Huang, 2005).

Force est d'avouer que Milan Kundera, militant féroce de l'anti-kitsch, est écrasé dès lors par la légèreté de lecture de la petite bourgeoisie chinoise, et ne peut donc plus résister au kitsch qu'il déteste.

Conclusion

La traduction en deux temps des œuvres de Milan Kundera va de pair avec les deux vagues de la lecture du romancier, souvenues l'une dans les années 1980 et l'autre dans les années 2000.

En regardant en arrière sur la première période de la lecture de Milan Kundera, ce romancier, malgré sa réputation, n'était lu que dans un petit cercle littéraire, à savoir les intellectuels chinois forment le haut de la pyramide du savoir. En réalité, les romans de Milan Kundera ne sont pas faciles à comprendre. Sous l'apparence d'histoires d'amour et de scènes érotiques se cachent l'angoisse mais aussi la sollicitude du romancier envers les êtres humains dans ce monde. Néanmoins, et de manière assez inattendue, Milan Kundera, après la retraduction, voit ses ventes monter en flèche en Chine. L'écrivain est en vogue, les chiffres de vente le prouvent. Cette fois-ci, Milan Kundera n'incarne plus le penseur existentialiste mais devient un signe ostentatoire, qui permet à la petite bourgeoisie chinoise de se distinguer des autres en tenant son livre à la main.

Aujourd'hui, Milan Kundera n'est plus tout à fait à la mode, pourtant, ses œuvres sont vendues de manière continue et trouvent leur public. En 2010, Milan Kundera se situait à la IXe place parmi les écrivains les plus rentables en Chine et *L'Insoutenable légèreté de l'être* a reçu plus de 230 mille commentaires sur le JD.com. À travers ce phénomène, nous voyons que les lecteurs chinois ne cessent d'encourager et

d'actualiser, aussi, la création littéraire de Milan Kundera. Malgré la société de consommation, les lecteurs trouvent tout de même dans les romans kundériens des éléments imperméables aux ravages du temps, qui sont en mesure de réveiller, par des scènes aussi comiques que tragiques, les gens qui se perdent dans un monde matériel. Un monde où la spiritualité des êtres humains est tombée dans l'oubli.

En tant que l'un des romanciers les plus traduits au monde, Milan Kundera retrouve aujourd'hui, au-delà des considérations purement économiques, une renommée due avant tout à l'esthétique de ses œuvres.

Bibliographie

- Lee Ou-f. 1985. 世界文学的两个见证：南美和东欧文学对中国现代文学的启发(Deux témoignages de la littérature mondiale : les révélations de la littérature sud-américaine et de l'Europe de l'Est sur la littérature chinoise moderne). *Recherche en littérature étrangère*, n° 10, p. 42-49.
- Liehm, A. 1970. *Trois générations : entretiens sur le phénomène culturel tchécoslovaque*. Paris : Gallimard.
- Kundera, M. 2011. *Œuvres complètes I, II*. Paris : Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade ».
- Anonyme. 2003. 昆德拉：来自东方的特别关注 (Milan Kundera : l'attention particulière de l'Orient). *Beijing Daily*.
- Kundera, M. Tournaire, H. 1968. *Le nationalisme tchèque a toujours eu un caractère analytique et critique*. [En ligne] : <https://www.franceculture.fr/litterature/milan-kundera-le-nationalisme-tcheque-a-toujours-eu-un-caractere-analytique-et-critique> [consulté le 23 janvier 2021].
- Kundera, M. 1987. *L'Insoutenable Légèreté de l'être* (traduit par Han Shaogong). Beijing : Éditions des écrivains.
- Chen, X. 2009. 白冰的出版人生 (Bai Bing, une vie consacrée à la publication). *China Reading Weekly*, le 1^{er} février.
- Gao, X. 1989. 首届当代东欧文学研讨会在京召开 (Le premier séminaire sur la littérature contemporaine de l'Europe de l'Est a eu lieu à Beijing). *La Littérature mondiale*, n°2, p. 202.
- Yang, M. 2013. 生命中不能承受之轻——米兰·昆德拉如何进入中国 (L'Insoutenable Légèreté de l'être - comment Milan Kundera est-il entré en Chine). *China Newsweek*, n°14, p. 82-85.
- Nujis, V-J. 2007. La sociologie de la littérature selon Escarpit. *Poétique*, n° 149, p. 107-127.
- Xu, J. Han, S-g. 2003. 关于生命中不能承受之轻新老译本译者之间的对话 (Les dialogues entre les deux traducteurs de L'Insoutenable Légèreté de l'être). *Translations*, n°3, p. 202-205.
- Zhang, Y-d. 2008. *Littérature comparée et perspectives chinoises*. Paris : L'Harmattan.
- Meng, M. 1995. 爱是最难的事 (Savoir aimer, c'est l'affaire la plus difficile). *Lire*, n°9, p. 111-117.
- Mounin, G. 2016. *Les Belles infidèles*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Jin, S-h. 2002. 译道行 (*Une vie de traduction*). Wuhan : Éditions de l'éducation du Hubei.
- Xu, J. 2007. 生命之轻与翻译之重 (*La légèreté de l'être et la pesanteur de la traduction*). Beijing : Éditions de la culture et de l'art.
- Yu, Z-x. 在巴黎约会昆德拉 (Rendez-vous avec Kundera à Paris), in Wu, C-j. 2005. 叩问存在——米兰·昆德拉的世界 (*En quête de l'existence - le monde de Milan Kundera*). Beijing : Éditions de Hua Xia.

- Collectif. 2003. 采访米兰·昆德拉——关于昆德拉译著的讨论 (Interviewer Milan Kundera - la discussion sur les œuvres traduites de Kundera). *Beijing Morning*.
- Collectif. 2003. 编辑眼中的米兰·昆德拉 (Milan Kundera aux yeux de l'éditeur). [En ligne] : <http://www.china.com.cn/chinese/feature/326547.html> [consulté le 28 septembre 2019].
- Kundera, M. 1987. *L'Insoutenable Légèreté de l'être* (traduit par Han Shaogong, Han Gang). Beijing : Éditions des écrivains.
- Fairbank J-K. 2019. *Histoire de la Chine*. Paris : Tallandier.
- Chen S-h. 1998. 想起了外国文艺创刊号 (Souvenir sur le premier numéro de *L'Art et la littérature étrangers*). *Chinese Book Review Monthly*, n°4, p. 19-21.
- Jiang C-j. 1988. 米兰·昆德拉在捷克时的作为 (La vie littéraire de Milan Kundera en Tchécoslovaquie). *World Literature recent développements*, n°10, p. 33-40.
- Zhang Z-z. 生命中不能承受之轻解读小词典 (Interprétation sur *L'Insoutenable Légèreté de l'être*), in Li F-l. 1999. 对话的灵光 (*Inspiration dans le dialogue*). Beijing : Éditions de l'amitié.
- Lei D. 2009. 二十世纪近三十年长篇小说审美经验反思 (L'Introspection sur l'expérience esthétique des romans depuis ces trentaines d'années au XX^e siècle). *La Critique du roman*, n°1, p.11-19.
- Sun J-p. 2004. 一年狂卖百万册“米兰·昆德拉”升温严肃文学出版 (Un million d'exemplaires vendus en un an « Milan Kundera » promeut la publication de la littérature sérieuse). *China press and publishing journal*.
- Zhang Y-s. 2003. 关于小资和愤青的讨论 (La discussion à l'égard de la petite bourgeoisie et du jeune contestataire). *Forum de la science sociale*, n°9, p. 36-44.
- He Y-r. 2006. 小资词典 (*Le Dictionnaire de la petite bourgeoisie*). Beijing : Éditions de textile de la Chine.
- Bonnewitz P. 2002. *Première leçon sur la sociologie de Bourdieu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Anonyme. 2003. 曾经是标语现在是标签——昆德拉热综述 (Slogan d'autres fois, signe d'aujourd'hui - Synthèse sur la vogue de Kundera). *Social Science Weekly*.
- Anonyme. 2002. 小资读物：谁能把你搞清楚 (Les livres pour la petite bourgeoisie : qui sera capable d'explicitier ce concept), *China Reading Weekly*.
- Huang J-w. 2001. 嘴边的风景：小资语文 (Le paysage sur les lèvres : la langue de la petite bourgeoisie). *Beijing Youth Daily*.
- Zhang L. 2007. 论当下的小资和小资文学 (La petite bourgeoisie et la littérature de la petite bourgeoisie de notre époque). *Le journal de l'Université de Wenzhou· les sciences sociales*, n° 5, p. 41-46.
- Escarpit R. 1978. *Sociologie de la littérature*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Huang Y, 2005. 新编杜拉斯卖断货 杭州小资真当多 (La nouvelle version de Duras est en rupture Les petits bourgeois sont vraiment beaucoup à Hangzhou). *Express de la ville*.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

La traduction en chinois du dialecte dans la comédie française *Bienvenue chez les Ch'tis*

SHEN Huaming

Université de l'Économie et du Commerce international, Chine
huaming1985@163.com

WANG Xinxia

Université de l'Économie et du Commerce international, Chine
wysophie@163.com

Reçu le 06-02-2021 / Évalué le 02-05-2021 / Accepté le 14-07-2021

Résumé

Bienvenue chez les Ch'tis est une comédie typiquement vernaculaire dont le grand succès dans le monde francophone est ancré dans les traditions et les valeurs culturelles françaises, mais l'humour du film, basé sur le dialecte du Nord de la France, constitue un grand obstacle culturel, limitant sa promotion sur les marchés internationaux. Une excellente traduction du film devient l'un des moyens importants pour briser la barrière culturelle. De ce fait, après avoir analysé les caractéristiques et les fonctions du dialecte dans le film, la présente étude aborde essentiellement les stratégies et techniques dans la traduction en chinois du dialecte français pour en tirer quelques renseignements utiles.

Mots-clés : dialecte, chinois, français, film

法国喜剧电影《欢迎来北方》法译汉的思考

摘要

《欢迎来北方》是一部典型的法国本土喜剧，它在法语世界的大获成功与法国的文化传统和文化价值观密不可分。这部电影的语言幽默在很大程度上得益于采用了法国北部方言，但是，这也产生了较为严重的文化障碍，限制了它在国际市场更广泛的发行。优秀的电影翻译是打破文化障碍的重要手段之一。基于此，本文首先分析方言在《欢迎来北方》中的特点与功能，随后着重讨论电影方言法译汉过程中的主要策略，以期提出一些有用的思考。

关键词： 方言，中文，法文，电影

The Chinese translation of the dialect in the French comedy film *Bienvenue chez les Ch'tis*

Abstract

Bienvenue chez les Ch'tis is a typically vernacular comedy whose big success in the Francophone world is rooted in French traditions and cultural values, but the film's humor, based on the dialect of northern France, has produced a strong cultural discount, limiting its promotion to international markets. An excellent translation of the film becomes an important way to break down the cultural barrier. Therefore, after analyzing the characteristics and functions of the dialect in the film, this study focuses on strategies and techniques in translating the French dialect into Chinese to gain some useful advice.

Keywords: dialect, Chinese, French, film

Introduction

Bienvenue chez les Ch'tis est un long métrage français réalisé par Dany Boon. Après sa sortie en 2008, cette comédie a rencontré un grand succès en battant le fabuleux record de *La Grande Vadrouille*. Le scénario et la structure narrative du film ne sont pas compliqués, mais avec son style langagier et son humour verbal basés sur l'écart du dialecte ch'ti et du français standard, le film est doté de fortes caractéristiques régionales et est considéré comme représentant « l'intraduisible ». Cependant, ce film a obtenu un succès dans des pays non francophones, comme en Allemagne (2,4 millions d'entrées), en Espagne (584 707 entrées) ou en Italie (53 913 entrées)¹. La traduction de bonne qualité est l'un des facteurs essentiels de ce succès. Comme ce blockbuster comique français n'est pas sorti dans les salles chinoises, il n'existe pas de sous-titre ni de doublage officiel. Le présent article a pour objectif d'explorer les stratégies de traduction en chinois dans le but de garder la culture de l'Autre et la particularité linguistique des films étrangers. Pour ce faire, nous analyserons quatre scènes de *Bienvenue chez les Ch'tis*, dans lesquelles « l'accumulation des effets qui résultent de l'emploi du ch'ti est particulièrement visible » (Rębkowska, 2013 :156). Basés sur cette analyse, nous montrerons les défis auxquels est confronté le traducteur qui devrait bien faire preuve de subjectivité et de créativité.

1. Le dialecte et ses fonctions dans le film *Bienvenue chez les Ch'tis*

1.1. Le synopsis du film *Bienvenue chez les Ch'tis*

Dans ce film, Philippe Abrams, directeur de la Poste de Salon-de-Provence, fraude afin d'obtenir une mutation sur la Côte d'Azur pour plaire à sa femme.

Malheureusement il est démasqué et finit par être muté à Bergues, une petite ville du Nord. Comme les sudistes pleins de préjugés, il pense que le Nord est une région glacée, peuplée d'êtres rustres éructant un langage incompréhensible. Mais à sa grande surprise, Philippe découvre un endroit charmant, une équipe chaleureuse et des gens accueillants. Il se fait même un ami intime : Antoine, le facteur du village. Ainsi les préjugés contre le Nord disparaissent-ils progressivement.

1.2. Le dialecte dans le film *Bienvenue chez les Ch'tis*

Le dialecte est « un système de signes et de règles combinatoires de même origine qu'un autre système considéré comme la langue, mais n'ayant pas acquis le statut culturel et social de cette langue indépendamment de laquelle il s'est développé » (Larousse, 2019 :143). Selon différents facteurs extra-linguistiques, tels que la région, le temps, la dimension sociale, l'âge ou le sexe, le dialecte peut être diatopique, diachronique, diastratique, diaphasique ou diagénique (Catford, 1965 : 85-89).

Le dialecte qu'on entend dans le film est le ch'ti, une variante de la langue d'oïl picarde parlée surtout dans les Hauts-de-France. Il s'agit d'un dialecte diatopique (géographique). Le mot « ch'ti » ou « ch'timi » est inventé pendant la Première Guerre mondiale par les Poilus d'autres régions pour désigner les soldats nordistes. C'est un mot onomatopéique créé à cause de la récurrence du phonème [ʃ] (ch-) et de la séquence phonétique [ʃti] (chti) en picard.

Aujourd'hui, le picard est reconnu officiellement comme l'une des langues régionales de la France et constitue un patrimoine culturel français. En fait, le dialecte employé dans le film est une interlangue entre le français standard et le vrai ch'ti. Le film met en relief « certains traits phonétiques et lexicaux du ch'ti en vue de créer une image stéréotypée des habitants de la région du Nord aux yeux des Français du Sud de la France » (Rębkowska, 2013 :155).

1.3. Les fonctions du dialecte dans le film *Bienvenue chez les Ch'tis*

Selon Newmark (1988 :195), en traduisant le dialecte, le traducteur a pour mission primordiale d'identifier les fonctions du dialecte dans le texte original. *Bienvenue chez les Ch'tis* est une comédie basée sur l'humour et l'altérité culturelle. Il est à noter que son humour se repose principalement sur les stéréotypes concernant la région du Nord. L'une des plus importants véhicules des stéréotypes est le dialecte ch'ti. L'exagération de certains traits stéréotypés métalinguistiques du ch'ti et le

contraste entre le ch'ti et le français standard constituent un mécanisme efficace de production de l'effet humoristique qui conduit les spectateurs à rire de bon cœur et à réfléchir sur certains phénomènes sociaux.

Le dialecte permet également d'assurer la véracité des films qui sont des produits de l'art audiovisuel et de mieux créer des personnages sincères. Il ne suffit pas que de ne mettre en accent que sur la réalité des images en trois dimensions, car le son, considéré comme la quatrième dimension, est aussi indispensable et l'image sonore des personnages devraient correspondre à l'environnement où ils vivent. Dans le film, la plupart des personnages vivent toute leur vie dans la petite ville nordique Bergues, le dialecte ch'ti est la marque et l'identité de leur communauté et s'ils parlent tous un français standard dans la vie quotidienne, les conflits basés sur les stéréotypes et les gags linguistiques ne seront plus crédibles.

Pour le réalisateur Dany Boon, le ch'ti dans le film est un moyen d'exprimer son attachement pour la région, de montrer les traits culturels locaux de sa région au reste de la France et même au monde entier, afin d'en finir avec les préjugés qui lui sont associés (Briales, 2015 :2). Lui qui est né et a grandi dans les Hauts-de-France, s'attache toujours à sa langue première et à son identité culturelle. Lors d'une interview, il a déclaré:

En fait, c'est pour ça (l'accent ch'ti) j'ai eu du succès, du moins en partie. Le fait d'avoir l'accent ch'ti et de faire des personnages du Nord, ça a fait ma différence et fait en sorte que le public a accroché à mon univers. Si j'avais réussi en gommant mon identité, j'aurais dû travestir la réalité pour essayer de caresser le public dans le sens du poil, ce qui est une connerie².

2. La traduction du dialecte dans *Bienvenue chez les Ch'tis*

La traduction du dialecte intéresse bien des traducteurs, mais si la plupart des recherches portent sur le dialecte dans les œuvres littéraires, rares sont celles consacrées au dialecte cinématographique. Cependant, les stratégies de traduction du dialecte citées par Czennia (2004 :509-510) s'avèrent pertinentes et susceptibles d'être utiles à la traduction du dialecte ch'ti en chinois. Ce sont, par exemple remplacer les traits du dialecte dans le texte-source par ceux dans le texte-cible ; exprimer les traits du dialecte dans le texte-source à l'aide de la combinaison des traits de plusieurs dialectes dans le texte-cible ; omettre les éléments dialectaux, etc.

Le ch'ti qui se caractérise par sa prononciation, son vocabulaire et sa grammaire distincts constitue certainement un grand défi pour le traducteur, d'autant que

les référents des traits du dialecte ch'ti et des traits des dialectes de la langue cible sont différents. Dans le cadre du présent travail, nous avons délibérément choisi le dialecte du Nord-Est de la Chine comme langue-cible notamment pour trois raisons : d'abord, le dialecte du Nord-Est se caractérise par sa concision, sa sincérité, ses expressions dynamiques, ses riches connotations et son humour intrinsèque. Le plus important c'est qu'il existe une certaine similarité en matière de prononciation entre le ch'ti et le dialecte du Nord-Est de la Chine, surtout en ce qui concerne les consonnes ; ensuite, les différences entre le dialecte du Nord-Est de la Chine et le mandarin ne sont pas marquantes, ce qui assure la compréhension des spectateurs ; et enfin, aux yeux des Chinois, le Nord-Est est connu pour le froid en hiver, les mines de houille, les industries lourdes et un accent contagieux, ce qui constitue des points communs avec le Nord de la France à l'esprit des Français. Nous avons d'ailleurs retenu quatre scènes relativement indépendantes, chacune se trouvant dans un contexte précis, de manière à mieux illustrer le fonctionnement des stratégies de traduction. Le texte traduit en chinois standard est également fourni en vue de faciliter la comparaison entre la traduction dans le dialecte chinois et celle en chinois standard.

2.1. Scène 1

Philippe arrive à Bergues en voiture, mais la pluie battante réduit la visibilité et il renverse la voiture d'Antoine, un employé de la poste de Bergues, qui vient l'accueillir. Dans cette scène, le fameux ch'ti joue son rôle du plus grand comique. Les traits langagiers sont tellement particuliers que Philippe croit qu'Antoine est blessé à la mâchoire. Philippe ne s'aperçoit pas encore qu'il s'agit de plusieurs malentendus liés au dialecte ch'ti dont il entend parler. La cohabitation du français standard et sa variation diatopique permettent d'obtenir l'effet humoristique (Rębkowska, 2013 :160).

Dans cette scène, nous constatons plusieurs traits du ch'ti. Sur le plan phonétique, la consonne sifflante [s] est remplacée par la consonne chuintante [ʃ] (*c'est*→*ch'est*, *ça*→*cha*), les voyelles nasales [ã], [õ] sont prononcées comme [ẽ] (*mon*→*min*), l'apocope dans le groupe nominal « vot' plaque » ; sur le plan morphologique, nous trouvons le pronom personnel tonique « mi » (moi) ; sur le plan lexique, il existe des noms « carrette » (voiture), « tchu » (cul) ou le juron « vandeus ».

Dans le dialecte du Nord-Est de la Chine, on trouve la confusion des consonnes alvéolaires et des consonnes rétroflexes (z[ts]-zh [tʂ], c[tʂh]-ch[tʂh], s[s]-sh[ʂ]) ; en ce qui concerne les phonèmes suprasegmentaux (les quatre tons), il existe

également des changements. Il en résulte que nous proposons de traduire le ch'ti dans ce dialecte chinois : « 没事(shì)儿 »→ « 没似(sì)儿 », « 招(zhāo)手 »→ « 遭(zāo)手 », « 没(méi)有 » → « 魅(mèi)有 ».

Sur le plan lexical, nous employons certains mots très fréquents dans le dialecte du Nord-Est de la Chine, afin de donner au texte traduit une forte couleur régionale et de reconstituer l'effet humoristique similaire. C'est le cas des verbes « 瞅(chǒu) » pour remplacer « 看(kàn, voir) », « 磕 » pour « 摔(shuāi, tomber) », le pronom personnel « 俺(ǎn) » pour remplacer « 我(wǒ, je) » ou l'interjection « 嗯呐(èn na) » pour « 是(shì, oui) ». « 这嘎达(zhè gā da) » est aussi une expression récurrente dans ce dialecte, signifiant « ici, cette région, cet endroit ».

De plus, nous avons employé la structure « 老(lǎo, très)+adjectif +了 » ou « 贼(zéi)+adjectif » (scène 3) pour renforcer l'oralité du texte traduit, par exemple « 老疼了(lǎo téng le) » qui signifie « ça fait très mal », « 贼好吃(zéi hǎo chī) » qui signifie « avoir un goût exquis ». Dans ces deux structures, les termes « 老 » et « 贼 » comptent parmi les adverbes de degrés les plus fréquents dans le dialecte du Nord-Est de la Chine. En réalité, il s'agit d'une sorte de compensation visant à pallier la perte d'effets sur le plan phonétique (Rebkowska, 2011 :60).

En fait, cette technique peut être pratiquée dans tout le film pour assurer la cohérence du texte-cible et accroître l'acceptabilité du film. En faisant la comparaison entre la traduction dialectale et la traduction standard, nous pouvons constater facilement que la première garde l'effet comique malgré la correspondance partielle aux traits du ch'ti. Cependant, nous avons parfois besoin d'une combinaison de traits de plusieurs dialectes, voire du dialecte artificiel, parce qu'il s'avère difficile de trouver tous les matériaux dans le dialecte du Nord-Est de la Chine pour restituer l'effet comique. Nous pensons ici en particulier au « tchu » (cul) dans le texte original. Notre traduction, « 屁裤(kù) » à la place de « 屁股(gu) », est fondée sur la confusion volontaire entre les deux consonnes k[kh]-g[k] ; cette confusion est créée artificiellement puisqu'elle n'existe pas dans le dialecte du Nord-Est de la Chine.

Sur le plan culturel, dans cette scène, Antoine a expliqué à Philippe qu'il avait reconnu la plaque de la voiture qui n'était pas locale : *je vous ai reconnu à vot' plaque, qui est le 13. Ichi ch'est 59*. Cette phrase contient un élément culturel qui est probablement étranger aux spectateurs chinois, il est question du système français d'immatriculation des véhicules. En effet, avant 2009, chaque immatriculation française comprenait un numéro d'ordre d'un à quatre chiffres, une série d'une à trois lettres et un code départemental à deux chiffres. De ce fait, la plaque 13 correspond aux Bouches-du-Rhône, région de Marseille et la plaque 59 à

Bergues. Étant donné qu'il est impossible d'y mettre une note comme ce que l'on fait couramment dans la traduction écrite littéraire, nous avons décidé d'explicitier le sens de la phrase cible aux dépens de cet élément culturel français sans lequel nos spectateurs chinois n'auront pas difficulté à comprendre le déroulement de l'histoire: « 不是俺这嘎达的 (le code n'est pas de notre ville) ».

À titre récapitulatif et comparatif, nous nous proposons de mettre ci-dessous en parallèle les deux traductions de cette scène dans le dialecte du Nord-Est de la Chine et dans le chinois standard :

Texte original	Dans le dialecte chinois	En chinois standard
-Bienvenue, monchieur le directeur. -Monsieur Bailleul ? -Ouais, ch'est mi. Ouh viandouce ! -Bougez pas. Bougez pas. Vaut mieux appeler les secours. -Hein ? Cha va, cha va, cha va. - Oh là là, j'aurais pu vous tuer ! - Non, ch'est pas grave. Je vous ai reconnu à vot' plaque, qui est le 13. Ichi ch'est 59. Je vous ai fait signe d'arrêter vot' carrette, mais vous m'avez rin vu. Mais cha va. J'ai rin. J'ai rin. - Votre mâchoire, vous êtes blessé là ? - Hein ? - Vous avez mal là quand vous parlez, non ? - Quo ? - Votre mâchoire, ça va là ? - Non non non, j'ai mal à min tchu, c'est tout. Ch...chuis tombé sur min tchu, quo. - Le « tchu » ? Ah là là ! C'est pas terrible quand vous parlez. Vous ne voulez pas qu'on aille montrer votre mâchoire à un médecin ? - Non, cha va, j'ai rin, vandeus !	- 欢迎您, 经理先生。 - 巴约尔先生吗？ - 嗯呐, 哎哟, 老天爷呀！ - 别动, 别动, 得打电话叫救护车。 - 啥？没似（事）儿, 没似（事）儿。 - 天哪, 我差点把您撞死！ - 没似（事）儿, 俺瞅见您侧（车）牌了, 不是俺这嘎达的。俺遭（招）手样（让）您停车, 您魅（没）瞅见。没似（事）儿, 俺没似（事）儿。 - 您下巴受伤了吗？ - 啥？ - 您说话时下巴疼吗？ - 啥？ - 您的下巴还好吗？ - 嗯呐, 揍（就）是磕到屁裤（股）了, 老疼了。 - 屁裤？天哪, 您说话不正常啊。要不找大夫瞅瞅？ - 不用, 没似（事）儿, 不严重。	- 欢迎您, 经理先生。 - 巴约尔先生吗？ - 是我, 哎哟, 我的天哪！ - 别动, 别动, 得打电话叫救护车。 - 什么？没事, 没事。 - 天哪, 我差点把您撞死！ - 没事, 我认出您的车了, 您的车牌尾号是13, 这里是59。 我跟你招手, 让您停车, 但是您没看见。没事儿, 我没事儿。 - 您下巴受伤了吗？ - 啊？ - 您说话时下巴疼吗？ - 什么？ - 您的下巴还好吗？ - 还好, 就是屁股疼, 摔到屁股了。 - 屁股？天哪, 您说话不正常啊。要不找医生看看下巴？ - 不用, 没事儿, 不严重。

Tableau1 : La comparaison des deux versions chinoises (1)

2.2. Scène 2

Antoine amène Philippe au nouvel appartement préparé par la poste. Mais il n'y a pas de meubles dedans, car l'ancien directeur les a tous emportés. Il s'ensuit le moment le plus hilarant du film : Philippe est confus et perdu dans l'explication d'Antoine à cause de l'accent de ce dernier, parce que certains mots du ch'ti sont homophones de ceux du français standard. Le jeu de mots dérive du fait que les Ch'tis prononcent *les siens* comme *les chiens*, ce qui conduit Philippe à se demander pourquoi les chiens ont besoin des meubles.

Le français standard	Le ch'ti	Le chinois
Les siens [sjɛ̃]	Les ch'iens [ʃjɛ̃]	他的
Les chiens [ʃjɛ̃]	Les qu'iens [kjɛ̃]	狗

Tableau 2 : La prononciation de *sien* et *chien* dans le français standard et du ch'ti

Alors que l'humour de cette scène réside juste dans les jeux de mots davantage basés sur le contexte linguistique et culturel de la langue source, la traduction en chinois standard, apparemment fidèle au texte original, est cependant vidée de sens humoristique de sorte que le texte rendu en chinois devient bizarre et illogique et par conséquent, incompréhensible devant le public chinois. En témoignent les exemples suivants :

Texte original	En chinois standard
- Pourquoi il est parti avec les meubles ? - Parch'que ch'est p't'être les ch'iens ? - Quels chiens ? - Les meubles ! - Je ne comprends pas là ! - Les meubles, ch'est les ch'iens.	-他为什么把家具带走? -因为那些家具是狗的。 -什么狗? -家具。 -我没听懂。 -家具, 是狗的。

Tableau 3 : La confusion due à la traduction en chinois standard

Afin de surmonter cette difficulté, nous nous sommes inspirés du sous-titre officiel anglais du film, qui est bien apprécié par le public. En effet, dans le sous-titre anglais, le traducteur Michael Katims a fait appel à certains traits langagiers du ch'ti pour reconstruire un nouveau jeu de mots paronymique dans le texte traduit en anglais. De la même manière, nous avons fait recours encore une fois à la paire minimale « k[kh]- g[k] » pour remplacer le gag « sien-chien » par « 进口 (jìn kǒu; importation) -进狗 (jìn gǒu; entrer le chien) ». Autrement dit, nous avons également créé un nouveau jeu de mots tout en gardant le terme clé « chien » dans l'humour du texte-source. Nous avons tendance à dire que cela a été un choix rationnel de préférer être fidèle aux idées de l'auteur, au style et à l'effet humoristique du film plutôt qu'à la forme linguistique du texte. Pour être clairs, nous avons comparé ces deux versions chinoises complètes dans le tableau suivant :

Texte original	Dans le dialecte chinois	En chinois standard
-Bailleul, attendez ! Y a pas de meubles ! Ils sont où, les meubles ? Je vois pas. C'est pas meublé.	-巴约尔, 等一下! 没有家具! 家具在哪? 我不明白, 房间不配家具吗?	-巴约尔, 等一下! 没有家具! 家具在哪? 我不明白, 房间不配家具吗?
-Ben, l'ancien directeur il est parti avec.	-前任局长把家具带走了。	-前任局长把家具带走了。
-Pourquoi il est parti avec les meubles?	-他为什么把家具带走?	-他为什么把家具带走?
-Parch'que ch'est p't'être les chiens ?	-因为那些都是进狗 (口) 家具。	-因为那些家具是狗的。
-Quels chiens?	-什么家具?	-什么狗?
-Les meubles !	-进狗 (口) 家具。	-家具。
-Je comprends pas là !	-我没听懂。	-我没听懂。
-Les meubles, ch'est les ch'iens.	-家具, 进狗 (口) 家具。	-家具, 是狗的。
-Les meubles, ch'est les chiens? Qu'est-ce que les chiens foutent avec les meubles? Mais pourquoi donner ses meubles à des chiens?	-进狗家具? 狗为什么跑到家具里? 为什么让狗进去?	-家具是狗的? 家具跟狗有什么关系? 为什么把家具给狗?
- Mais non, les chiens, pas les chiens! Il les a pas donnés à des chiens, ches meubles, il est parti avec !	-不是, 家具是他买的, 都是从国外进狗 (口) 的, 所以他都带走了。	-不是, 家具是他的, 不是狗的! 他没有把家具给狗, 他把家具带走了。

Tableau 4 : La comparaison des deux versions chinoises (2)

2.3. Scène 3

Philippe, qui s'est déjà habitué à la réalité du Nord, invite ses collègues à dîner au restaurant Vieux-Lille. Avant de commander, les collègues lui recommandent des spécialités culinaires et lui apprennent même à parler le ch'ti. À traduire certains éléments culturels (les plats) dans ce film, nous avons appliqué la stratégie « distanciation » (foreignization) pour maintenir l'étrangeté du texte-source. S'agissant de spécialités telles que le chicon au gratin, la carbonade et la tarte au Maroilles, nous avons choisi de traduire les principaux ingrédients et techniques culinaires au lieu de chercher inutilement les équivalents qui n'existent pas en Chine, de façon à garder l'altérité du film : « le chicon au gratin » - « 干酪焗生菜 », « la carbonade » - « 炖烤肉 », « la tarte au Maroilles » - « 马卢瓦耶干酪馅饼 ».

Un des collègues a recommandé à Philippe le « chicon au gratin », une des spécialités locales, ce dernier a tout de suite pensé au « chichon » qui est une spécialité culinaire du sud-ouest de la France faite à base de canard ou de porc. Il est probable que Philippe effectue une fausse déduction, considérant que la prononciation [ʃikɔ̃] (chicon) devait correspondre à [ʃiçɔ̃] (chichon) dans le français standard. Cette fois, nous faisons usage du changement des phonèmes suprasegmentaux (les tons) pour créer un nouveau gag : « 生菜(shēng cài, le chicon, les endives) » - « 剩菜(shèng cài, les restes) ».

Quand Antoine et d'autres collègues parlent de la carbonade, Philippe semble perdu, parce qu'il confond encore une fois la carbonade et le carbonate. Avec la différence d'une seule lettre (d-t), le sens est complètement différent : la carbonade est un plat de viande grillée sur les charbons, alors que le carbonate est un sel de l'acide carbonique. Dans la traduction chinoise, nous pouvons profiter de la confusion des consonnes r[z] et y [j] dans le dialecte du Nord-Est pour créer un nouveau texte : « 烤肉 (kǎo ròu; viande grillée) - 烤鼬 (kǎo yòu; belette grillée) » à la place de « carbonade-carbonate ». En voici notre proposition de traduction de cette scène au regard de sa version en chinois standard.

Texte original	Dans le dialecte chinois	En chinois standard
-Alors, qu'est-ce qu'on mange ? C'est moi qui vous invite.	- 咱们吃什么？我请客。	- 咱们吃什么？我请客。
-Oui, ici c'est pas les spécialités qui manquent !	- 这儿最不缺特色菜！	- 这儿最不缺特色菜！
-Ce qu'il y a de bon ici, c'est le chicon au gratin.	- 这嘎达的干酪焗生菜贼好吔（吃）。	- 这儿的干酪焗生菜可好吃了。
-Le chichon au gratin ?	- 干酪焗剩菜？	- 鸭肉饼？
- Non, le chicon ch'est des grosses endives avec de la béchamel et puis du gratin. Et puis la tarte au Maroilles.	- 不似（是），似（是）大块的苦苦苣，配奶油沙司和干酪丝。还有马卢瓦耶干酪馅饼。	- 不，是大块的生菜，配奶油沙司和干酪丝。还有马卢瓦耶干酪馅饼。
- Il faut qu'il goûte au carbonade ! On ne peut pas partir d'ici sans goûter au carbonade !	- 他还得尝尝炖烤鼬（肉）！没吃过炖烤鼬（肉）等于魅（没）来过！	- 他还得尝尝炖烤肉！没吃过炖烤肉等于没有来过！
- La quoi ?	- 什么东西？	- 什么东西？
- La carbonade ! C'est comme le pot-au-feu. Mais avec de la bière.	- 炖烤鼬（肉），跟蔬菜炖鼬（肉）差不多，不过似（是）用啤酒炖的。	- 炖烤肉跟蔬菜炖肉差不多，不过是用啤酒炖的。

Tableau 5 : La comparaison des deux versions chinoises (3)

2.4. Scène 4

Philippe va déjeuner sur la place de ville avec ses collègues. Ils commandent la fricadelle, une spécialité culinaire populaire du Nord de la France et en Belgique. La fricadelle est en général en forme de saucisse panée, d'une quinzaine de centimètres de long, servie souvent avec des frites. Quand nous traduisons ce terme à charge culturelle en chinois, en raison des contraintes spatio-temporelles inhérentes au sous-titrage (Mohseni, 2018 :105), ni le résultat de la translittération « 弗里卡戴尔 (fú lǐ kā dài ěr) » ni celui de l'explicitation « 面粉炸肉肠 (miàn bāo zhá ròu cháng; saucisse panée) » ne sont appropriés, car ils sont trop longs. Alors nous avons adopté la simplification pour traduire seulement l'ingrédient principal du plat et la façon de cuire : « 炸肉肠 (zhá ròu cháng; saucisse frite) »

Quant à la prononciation particulière du ch'ti, elle s'avère aussi frappante quand il s'agit de voyelles, comme [o] à la place de [a], [ɛ] à la place de [ã]. Ainsi, lorsque le collègue de Philippe prononce Coca [kɔka] comme Coco [kɔko] pour désigner le Coca-Cola, cela donne une fausse impression qu'il parle d'une personne ou du fruit du cocotier. Nous avons retenu l'accent du ch'ti pour créer une paronymie dans le texte-cible. Pour y arriver, nous avons pensé à « 阔落 (kuǒ luò) », un terme populaire sur Internet en Chine dont la prononciation est très proche de celle de « 可乐 (kě lè) » dans plusieurs dialectes du Sud de la Chine. Ce terme bien connu sur Internet ne va pas être considéré comme un intrus dans le texte traduit, c'est-à-dire que le sens du texte-source et son effet humoristique trouveront facilement écho chez les spectateurs chinois, et en particulier chez les jeunes chinois. Le tableau suivant permettrait une comparaison pertinente.

Texte original	Dans le dialecte chinois	En chinois standard
- Ici dans le Nord, la fricadelle, tout monde <i>shait</i> ce qu'il y a dedans. Mais personne ne le dit. <i>Ch'</i> est comme les Américains, avec <i>eul Coco</i> .	- 俺们北方银 (人) 都紫 (知) 道肉肠里是啥玩意儿, 但就不唆 (说)。就跟美国银 (人) 和阔落 (可乐) 一样。	- 我们北方人都知道面粉炸肉肠里是什么, 但大家都不说。就像美国人和可乐一样。
- Le quoi?	- 美国人和什么?	- 美国人和什么?
- <i>Coco-Colo</i> .	- 可口阔落 (可乐)。	- 可口可乐。
- Ah... Le Coca-Cola!	- 啊! 可口可乐啊!	- 啊! 可口可乐啊!

Tableau 6 : La comparaison des deux versions chinoises (4)

3. Les stratégies de traduction du dialecte dans *Bienvenue chez les Ch'tis*

3.1. Le processus de la traduction du dialecte

En traduisant les quatre scènes dans le film, nous avons pu schématiser le processus de la traduction du dialecte dans le film (tableau 7). D'abord, dans l'étape A, nous avons pour mission principale de comprendre l'histoire dans le cadre audiovisuel multidimensionnel et de déchiffrer les traits linguistiques ayant des liens étroits avec le mécanisme de production de l'effet humoristique.

Ensuite, dans l'étape B, il faut exprimer le sens original dans la langue standard cible et nous pouvons constater que le texte traduit paraît pâle et même illogique à cause de la disparition de l'humour dû au dialecte source. Dans ce cas-là, nous passons à l'étape C pour substituer certains traits linguistiques du dialecte cible à ceux dans la langue standard cible, de manière à reproduire au maximum les effets comiques.

La double identité du traducteur s'avère aussi évidente dans le processus, d'une part, il travaille en tant que spectateur spécial pour comprendre l'histoire du film et saisir les effets comiques, identifier le mécanisme de production de l'humour basé sur le dialecte ; d'autre part, il œuvre en tant que transporteur et reconstruteur de l'humour pour relever les défis culturels et linguistiques, afin de restituer les effets comiques à l'aide de diverses stratégies.

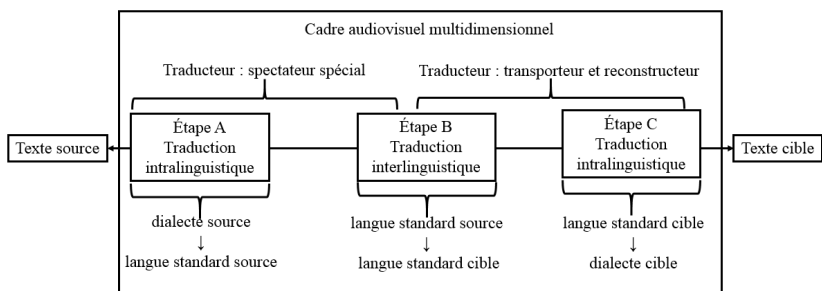


Tableau 7 : Le processus de la traduction du dialecte dans un film

3.2. Les défis et les stratégies de la traduction du dialecte

Il est à noter que c'est dans l'étape C que le traducteur rencontre les défis les plus durs. Grâce à la traduction des quatre scènes dans le film, nous sommes arrivés à repérer les trois principaux défis à part les contraintes spatio-temporelles : les mots à charge culturelle, les traits du dialecte ch'ti et l'humour linguistique. Pour relever ces défis, nous proposons trois stratégies principales.

(1) Pour les mots à charge culturelle

En ce qui concerne les mots à charge culturelle, tels que les noms propres (surtout les spécialités culinaires) permettant aux spectateurs de s'imaginer dans l'espace où a lieu l'histoire, nous avons opté pour mettre en avant l'altérité de certains éléments culturels dans le film à coups de traduction littérale, de translittération, d'addition, etc. Pour les mots à charge culturelle qui ne sont pas indispensables pour la compréhension des spectateurs chinois, la simplification et l'omission sont

en option et il nous arrive souvent de combiner plusieurs techniques pour obtenir une meilleure traduction au service du public chinois en vue d'une compréhension meilleure.

(2) Pour les traits du dialecte ch'ti

Quant aux traits du dialecte ch'ti, il est possible voire même souhaitable d'employer des stratégies visant à neutraliser cette altérité (Rębkowska, 2011 :63). À cet effet, l'adaptation, la substitution, l'omission sont autant de techniques utiles et efficaces, ainsi, on l'a vu, nous avons choisi de remplacer certains traits du dialecte ch'ti (phonétique et morphologique) par des traits du dialecte du Nord-Est de la Chine. Force est cependant de signaler que l'adaptation à la réalité locale, en l'espèce chinoise, est une solution risquée dans la mesure où il se peut que les spectateurs chinois superposent leurs stéréotypes sur le Nord-Est de la Chine à l'image des hexagones du Nord de la France.

(3) Pour l'humour linguistique

L'humour linguistique est d'autant plus difficile à traduire dans un film comique qu'il faut « produire dans la langue d'arrivée l'équivalent naturel le plus proche du message de la langue de départ, d'abord quant à la signification, puis quant au style » (Nida, 1964 :237) à mesure que se déroulent les images filmiques. Pour la traduction de l'humour dans un film, l'objectif principal n'est plus de transmettre simplement les informations, mais de susciter le sentiment comique chez les spectateurs pour les faire rire. Cela constitue également un critère essentiel d'évaluation de la qualité de traduction. Ainsi, dans la scène 2, nous avons décidé de recourir à la traduction créative pour créer un tout nouveau gag basé sur la paire minimale des consonnes « k[k^h]-g[k] ». De l'avis des spectateurs connaissant le français, cette traduction est une vraie « trahison », or, dans la traduction cinématographique, il nous semble que le traducteur n'a pas d'autre choix que de faire appel à cette « belle infidélité ». De toute façon, pour les producteurs du film, qui sont nos clients, le plus important, c'est de permettre au public de comprendre l'histoire du film et maximiser leur divertissement sans avoir à dépenser des efforts supplémentaires. Tant que l'objectif est atteint, tout moyen raisonnable devrait être permis.

Conclusion

Dans la traduction cinématographique, le traducteur doit traiter les textes constitués de systèmes de signes multidimensionnels (langues, sons, images, couleurs, etc.) et soumis aux contraintes spatiotemporelles, ce qui est différent de la traduction littéraire monodimensionnelle (écrite). Vu la particularité de la traduction de films, les exigences envers le traducteur sont plus élevées.

En plus de solides compétences dans les langues étrangères, de bonnes compétences d'expression dans la langue maternelle et de riches connaissances culturelles, le traducteur devrait également avoir une meilleure compréhension de multiples signes audiovisuels, afin d'adapter les textes traduits aux différentes situations. Bref, le traducteur cinématographique devrait « avoir des oreilles musicales d'un interprète, la sensibilité stylistique d'un traducteur littéraire, l'acuité visuelle d'un monteur de films, et le sens esthétique d'un concepteur de livres » (Gottlieb, 1994 :101). Quant à la traduction des films comiques, surtout ceux basés sur l'emploi du dialecte, le traducteur est confronté aux défis d'autant plus durs que l'humour et le dialecte s'ancrent tous dans des contextes linguistiques et socioculturels précis et qu'il est souvent impossible de transplanter l'humour original dans la langue cible. Le traducteur, dont un bon sens de l'humour est indispensable, devrait insister sur le principe que l'effet l'emporte sur le sens, pour remanier, simplifier voire reconstruire les textes de l'humour au sein du système culturel de la langue cible et permettre aux spectateurs d'éprouver des sentiments comiques similaires.

Bibliographie

- Czennia, B. 2004. « Dialektale und soziolektale Elemente als Übersetzungsproblem ». HSK, 26/1, p.505-512.
- Gottlieb, H. 1994. « Subtitling : Diagonal translation », *Perspectives*, 2(1), 101-121.
- Briales, I. 2015. *Du ch'timi à l'espagnol : le cas de la traduction de biloute et wassingue*. 18e Rencontres Jeunes Chercheurs en Sciences du Langage, ED 268 Paris 3, Jun 2015, Paris, France. fihal-01495186ff
- Larousse. 2019. *Grand dictionnaire de linguistique et sciences du langage*. Paris : Larousse.
- Mohseni, S. 2018. « Traduction classique et sous-titrage : analyse comparative ». *Recherches en langue et littérature françaises*, vol. 12, no 21, p.103-113.
- Newmark, P. 1988. *A Textbook of Translation*. New-York: Prentice-Hall.
- Nida, Eugene A. *Toward a science of translating*. Leiden: E. J. Brill, 1964.
- Rębkowska, A. 2011. « *Bienvenue chez les Ch'tis*. Image stéréotypée des habitants du Nord-Pas-de-Calais dans la traduction polonaise de *Bienvenue chez les Ch'tis* de Dany Boon », *Traduire* [En ligne], 225|2011, URL : <http://journals.openedition.org/traduire/88> ; DOI : 10.4000/traduire.88.
- Rębkowska, A. 2013. « Résonances de l'Autre ? Le ch'ti dans la traduction polonaise de *Bienvenue chez les Ch'tis* de Dany Boon ». *Synergies Pologne*, n°10, p.155-164. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Pologne10/rebkowska.pdf> [consulté le 5 février 2021].

Notes

1. https://fr.wikipedia.org/wiki/Bienvenue_chez_les_Ch%27tis [consulté le 5 février 2021].
2. www.lapresse.ca/nouvelles/entrevues/201805/01/01-5168460-dany-boon-retour-chez-les-chtis.php [consulté le 4 février 2021].

Synergies Chine n° 16 / 2021



Résumés de thèse





ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Synergies Chine n° 16 - 2021 p. 281-282

Interphonologie segmentale dans la perspective de la théorie de l'optimalité - Le cas des apprenants cantonophones de français

LI Junkai

Université de Tianjin, Chine

<https://orcid.org/0000-0002-4926-2488>

Directeur : PU Zhihong, **codirecteur** : Guy Achard-Bayle

Année : 2021

Type : Thèse de doctorat

Université : Université Sun Yat-sen (codir. Université de Lorraine)

Discipline : Linguistique et Linguistique Appliquée

Mots-clés : interphonologie segmentale, français, théorie de l'optimalité, ordonnancement des contraintes, cantonophones

Résumé de thèse

La prononciation segmentale constitue le fondement de l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère. La maîtrise du système des sons d'une langue étrangère présente de multiples défis pour les apprenants allophones, y compris de nouveaux gestes articulatoires et de nouveaux contrastes phonémiques. Le système langagier d'apprenants représente une organisation à la fois structurée, perméable et dynamique entre L1 et L2 selon les théories de l'« interlangue ». L'étude systématique de l'interlangue au niveau segmental renvoie à la notion d'« interphonologie segmentale ». Cette thèse porte sur trois sous-systèmes de l'interphonologie segmentale du français d'une approche linguistique : l'interphonologie labio-linguale (voyelles orales), l'interphonologie vélo-pharyngale (voyelles nasales) et l'interphonologie laryngale (consonnes obstruantes), par le moyen de l'étude d'un corpus des enregistrements de la prononciation segmentale des apprenants cantonophones de français en proposant une modélisation analytique de la génération de l'interphonologie segmentale.

Du point de vue méthodologique, l'interphonologie segmentale concerne à la fois le niveau phonétique et le niveau phonologique de l'interlangue. Dans un premier temps, nous avons mesuré et décrit sur le plan acoustique la prononciation des segments du français à l'aide la phonétique expérimentale afin de trouver les différences systématiques entre les apprenants et les locuteurs natifs. Dans un deuxième temps, nous avons identifié et repéré les effets du transfert de L1 et de la grammaire universelle sur l'épenthèse, l'effacement et la substitution des traits segmentaux

en recourant à la phonologie des traits distinctifs et à la théorie du *Sound Pattern*. Enfin, nous avons essayé de dévoiler sur le plan cognitif les modalités différentes de la rétrogradation de la fidélité par les contraintes de marque et de transfert dans le cadre de la théorie de l'optimalité.

La théorie de l'optimalité (OT) nous a aidés à analyser les processus de génération des formes de surface (output) à partir des formes sous-jacentes (input). Pour les apprenants de L2, les segments d'input représentent les formes cibles, qui relèvent des formes sous-jacentes. Contrairement aux locuteurs natifs, les formes d'output divergent dans le cas où l'apprenant ne maîtrise pas parfaitement le système segmental de la langue cible. Le cadre de la théorie de l'optimalité nous a permis donc d'explicitier les causes primaires de la génération de la production de surface de l'apprenant, qui est différente de celle des locuteurs natifs, par la comparaison des ordonnancements des contraintes cognitives dans les processus interphonologiques. En nous appuyant sur cette approche conceptuelle, la présente thèse s'est orientée vers une modélisation analytique de la hiérarchisation du transfert linguistique et de la marque typologique contre la fidélité dans l'output de l'interphonologie segmentale du français.

À partir des descriptions phonétiques et des analyses phonologiques des trois sous-systèmes interphonologiques du français, les résultats de notre travail ont d'abord soutenu l'hypothèse de « transfert partiel / accès partiel », c'est-à-dire que l'interphonologie segmentale est soumise à la fois aux contraintes du transfert et de la grammaire universelle. Nos analyses ont ensuite confirmé que la grammaire universelle l'emporte sur le transfert : les traits segmentaux marqués ne se transfèrent pas, et les traits segmentaux non-marqués émergent dans le système interphonologique. Enfin, la modélisation de rétrogradation de la fidélité dans la prononciation des apprenants nous a permis de découvrir que les contraintes de transfert jouent un rôle essentiel dans l'épenthèse segmentale et que la marque contribue considérablement à l'effacement de segments dans l'interphonologie. Dans le cas où le transfert et la marque s'opposent l'un à l'autre, nous avons constaté la substitution des traits distinctifs. Dans l'ensemble, la marque domine le transfert, tous deux inhibant la fidélité de l'output dans l'interphonologie segmentale.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Les étudiants chinois débutants face à la grammaire française : enjeux théoriques et propositions pédagogiques. Étude comparée de manuels et de grammaires chinois et français

LING Chen

Université des économies et des commerces internationaux
de Beijing, Chine



Directeur : Françoise Boch

Année : 2020

Type : Thèse de doctorat

Université : Université Grenoble Alpes

Discipline : Science du langage, didactique et linguistique

Mots-clés : grammaire du FLE, didactique, linguistique, analyse comparée, étudiants chinois débutants

Lien vers la thèse : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03157811>

Résumé de thèse

Cette thèse, au cœur de la didactique des langues, a pour objectif d'améliorer l'enseignement-apprentissage de la grammaire du français en tant que langue étrangère en Chine. Dans le contexte universitaire chinois, la grammaire française est conçue comme un type de connaissances langagières préparant au développement de la communication. Une place importante lui est accordée aussi bien dans la classe, dans les manuels et que dans les évaluations. Il arrive souvent que les étudiants chinois aient du mal à employer de manière appropriée leur savoir grammatical selon les situations de communication. S'entraîner avec de nombreux exercices grammaticaux n'aboutit pas automatiquement à une maîtrise véritable d'une langue étrangère. Comment positionner l'enseignement-apprentissage de la grammaire afin que la didactique du français soit plus communicative en milieu universitaire chinois ? Quelle démarche adopter ? Quels exercices et quelles activités développer dans le cours et en dehors du cours ? Quelle terminologie suivre ? Autour de ces interrogations, nous avons convoqué les différentes théories linguistiques, nous avons étudié différentes démarches et supports à travers différents ouvrages publiés en Chine et en France pour trouver ce qui permettra aux étudiants chinois débutants d'apprendre mieux la grammaire française dans leur contexte hétéroglotte d'apprentissage, la Chine.

Nous avons apporté une clarification sur l'objet de notre recherche autour de la question qu'est-ce que la grammaire et de l'autre à quoi sert la grammaire.

Nous nous sommes attachée au champ de notre recherche en examinant des dispositifs pédagogiques. À travers l'analyse des principales caractéristiques relatives à l'enseignement de la grammaire dans différentes méthodologies, nous avons compris que la didactique du français n'est pas une discipline cumulative et que la didactique de la grammaire évolue grandement en fonction des besoins rencontrés à chaque époque et des nouvelles théories linguistiques et sociolinguistiques qui doivent être transposées.

À travers l'étude comparée des manuels et des grammaires de FLE chinois et français, nous avons pu constater que la description grammaticale conçue par les auteurs chinois est plus linguistique que pédagogique, impliquant ainsi une centration sur les connaissances grammaticales et non sur le processus d'apprentissage. Il manque de cohérence et de lien entre les objectifs grammaticaux et communicatifs. Comparées aux grammaires françaises, les grammaires chinoises servent de référence et présentent exhaustivement les emplois courants mais aussi particuliers du point grammatical étudié. L'appropriation de la grammaire reste au niveau du savoir linguistique, ce qui manque une articulation avec la dimension communicative.

En nous appuyant sur l'analyse d'ouvrages et sur l'expérience d'enseignement, nous avons pu présenter des propositions pédagogiques qui nous sembleraient pertinentes en fonction de deux phases : l'intériorisation et l'appropriation. Concernant la phase d'intériorisation, quatre éléments peuvent être à prendre en compte : les activités réflexives, la comparaison avec la langue maternelle, les documents en contexte, l'étude du code écrit et du code oral. Quant à la phase d'appropriation, nous proposons de distinguer les exercices et les activités selon deux modalités : la systématisation et l'expression libre. Nous estimons indispensable d'élaborer une progression d'appropriation qui va du mot, à la phrase et au discours. Pour notre contexte universitaire chinois, il importe de redonner de l'authenticité à l'appropriation des savoirs grammaticaux, les étudiants communiquent, agissent et réagissent avec une production langagière personnelle plus ou moins guidée. Nous favorisons une approche sémantique cohérente et incarnée qui donne un sens réel aux propos du locuteur pour lui permettre d'intégrer la pratique de la grammaire à la description de ses expériences personnelles. La langue n'est pas qu'un jeu de construction, mais aussi un jeu de société. Ainsi, c'est en jouant ce jeu et en réagissant à d'autres joueurs que l'apprenant s'approprie les règles grammaticales, mobilisent les stratégies communicatives et devient ainsi plus expérimenté.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

La mise en discours de la stigmatisation des athlètes paralympiques dans la presse écrite : une analyse contrastive franco-chinoise

GAO Hang

Université d'Anhui, Chine

Directeur : Arnaud Richard

Année : 2020

Type : Thèse de doctorat

Université : Université Paul Valéry Montpellier 3

Discipline : Sciences du langage

Mots-clés : analyse contrastive franco-chinoise du discours, la praxématique, discours de stigmatisation, athlètes paralympiques, handicap

Lien vers la thèse : <http://www.theses.fr/s142156>

Résumé de thèse

Alimenté par les préjugés et les stéréotypes identitaires, le discours de stigmatisation des personnes dites handicapées consiste à écarter ces dernières des individus valides en mettant en avant les traits d'une altérité dévalorisée du handicap. Cette étude s'intéresse au processus de la production de la stigmatisation des athlètes paralympiques dans la presse écrite en France et en Chine. Basée sur la linguistique praxématique et sur le corpus franco-chinois comparable, cette recherche a pour premier objectif d'analyser de façon contrastive les moyens langagiers et discursifs permettant la construction des athlètes paralympiques comme l'altérité stigmatisée. L'autre objectif consiste en l'application exploratoire de l'approche praxématique à l'analyse de la production du sens en chinois en prenant compte les particularités propres à la langue chinoise.

Recouvrant les trois derniers Jeux paralympiques d'été, les corpus français et chinois se composent pour chacun de 115 articles issus des titres de presse nationale. Au préalable, l'étude sur les questions de la stigmatisation vécue par les personnes dites handicapées en France et en Chine a été effectuée pour bien saisir les éléments exclusifs et stéréotypés portant sur les athlètes paralympiques dans les articles retenus. Afin de décrire et d'interpréter comment ces éléments stigmatisants (victimisation, infantilisation, etc.) s'actualisent respectivement en énoncés français et chinois, l'analyse qualitative se développe en suivant la dialectique du *même* et de l'*autre* et à partir des formes de nomination identitaire, autrement

dit les expressions référentielles renvoyant aux sportifs paralympiques. Dans une perspective contrastive, les analyses sur les corpus français et chinois se structurent autour de trois sous parties parallèles, à savoir les anthroponymes, les expressions nominales descriptives et les pronoms personnels.

Cette étude contrastive franco-chinoise du discours de presse aide à un traitement médiatique plus inclusif des sportifs et des personnes ayant un handicap. L'adaptation de l'approche praxématique à l'analyse du discours chinois contribue à l'enrichissement théorique et méthodologique dans le champ des études discursives en Chine.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

La dimension interculturelle dans les formations universitaires de français en Chine : rapports à l'altérité et à la diversité

QIU Shuming

Université Sun Yat-sen, Chine

Directrice, co-directeur : Véronique Castellotti, Pu Zhihong

Année : 2020

Type : Thèse de doctorat

Université : Université de Tours

Discipline : Didactique des langues

Mots-clés : altérité, diversité, interculturel, représentations, réflexivité

Lien vers la thèse : <https://www.theses.fr/2020TOUR2009>

Résumé de thèse

Comme les étudiants d'une langue étrangère se situent *entre* des cultures, le rapport à l'altérité et à la diversité ainsi que la question de l'interculturel leur sont essentiels. C'est pourquoi cette recherche vise à interroger dans un premier temps comment des étudiants chinois de français à l'université construisent des représentations de l'altérité, de la diversité et de l'interculturel ; puis dans un second temps à fournir des réflexions sur différents éléments qui pourraient influencer et faire évoluer ces représentations.

Les réflexions théoriques de la thèse s'appuient sur la réflexivité entre le *soi* et l'*autre* ainsi que sur les principales orientations théoriques relatives à la notion d'interculturel. Du point de vue méthodologique, elle s'appuie principalement sur une approche qualitative compréhensive-interprétative.

Le terrain de la thèse se compose de deux parties. Comme les manuels de français sont les matériaux sur lesquels les enseignants et étudiants s'appuient le plus dans l'enseignement/apprentissage de la langue en Chine, une partie constitutive du terrain est constituée de manuels de français langue étrangère. Les analyses de manuels consistent à explorer des représentations construites autour de l'altérité et de la diversité, pour découvrir des conceptions de l'interculturel qui y sont véhiculées. En prenant en compte des manuels locaux et importés, cette recherche repose sur trois angles d'entrée dans la problématique : la variation linguistique, les représentations des francophonies et les manières d'aborder les

aspects culturels. L'autre partie constitutive du terrain se compose d'entretiens menés auprès d'enseignants et d'étudiants de français en Chine, afin d'explorer la *réception* de ces représentations chez ces acteurs. À travers les entretiens, la thèse vise aussi à réfléchir à d'éventuelles évolutions des représentations des étudiants à travers l'apprentissage de la langue et des éléments susceptibles de favoriser ces évolutions.

Des analyses montrent que les sources sur lesquelles les étudiants chinois s'appuient souvent, y compris les manuels, les représentations construites par les enseignants, les médias de masse, les œuvres littéraires, même les contacts avec *l'autre* ne peuvent pas en soi garantir de changements de leurs représentations. Le plus important, c'est que l'étudiant puisse s'engager dans une forme de réflexivité à travers la manière de travailler ces sources et les confrontations à l'altérité qui peuvent en découler, comme proposé par la perspective relationnelle.

Les interprétations débouchent sur quelques propositions pour favoriser une perspective réflexive se situant *entre* l'interculturel communicatif et l'interculturel relationnel dans l'enseignement du français en Chine, notamment par la formation des enseignants, pour que ceux-ci s'appuient sur leur *histoire* et leur posture d'*entre* pour conduire les étudiants à faire émerger leur *projet* ainsi qu'à percevoir le rapport à l'altérité et à la diversité du monde *via* la langue.



La magie de la mémoire dans les ouvrages de Modiano

TAN Ying

Université des Études internationales du Sichuan, Chine

Directeur de thèse : DU Qinggang

Année : 2020

Université : Université de Wuhan

Discipline : Littérature

Mots-clés : Patrick Modiano, souvenir virtuel, la fiction, l'oubli, l'esprit libre

Résumé de thèse

Patrick Modiano a écrit de nombreux romans dont le thème principal porte sur la mémoire. Au fil des investigations, nous remarquons que ses souvenirs sont souvent incomplets et fragmentés, étant de plus constamment menacés par l'oubli. Alors nous portons une attention privilégiée sur les mécanismes de la mémoire de Modiano impliqués dans un contexte général et au creux d'une conscience personnelle particulière.

Aux prises avec la mémoire, il part du concret pour aller vers la fiction. Comme la mémoire l'aide à la création littéraire, il transforme aussi les souvenirs des autres ou ceux qui n'existent pas en les siens, cette technique démontre sa magie de l'appropriation des souvenirs d'autres, et son humanisme reflété dans la recherche des possibilités de l'existence.

En termes de temps narratif, nous pouvons donc remarquer que les récits avancent à travers la rétrospection de l'enfance et de la jeunesse des narrateurs, dont la psychologie est un enjeu prédominant. Ce mécanisme intérieur leur permet de se rappeler poétiquement le passé, de songer aux événements antérieurs, ces démarches rétrospectives constituent, avec l'oubli, les bribes de souvenirs et la déformation de la mémoire, thème central de l'œuvre romanesque de Modiano. Mais sa réalisation n'est jamais parfaite, les lacunes des souvenirs sont toujours inévitables.

La fonction mémorielle chez les narrateurs ne se borne pas à la simple remémoration du passé. L'amnésie, l'hallucination, la mémoire en flash-back occupent également une place importante, de même que les thèmes concernant l'oubli et

la reprise de la mémoire. Leur pensée vive, leur réflexion, les scènes remémorées, les expériences passées se présentent de façon répétée à l'esprit. Dans cette perspective, les fragments, les silences et l'incertitude constituent une forme de langage, créant l'atmosphère particulière d'un roman, et donnent libre cours à l'imagination.

La première constatation mémorielle modianesque se révèle par des formes innovantes. Étant étroitement liées l'une à l'autre, il importe d'abord d'éclairer les relations entre la mémoire et la littérature, cette prémisse nous permet de mieux contextualiser nos recherches et de trouver de nouvelles pistes exploratrices. Il s'agit aussi des connaissances exigées en faveur des innovations. L'écriture mémorielle modianesque diffère des autobiographies ou autofictions en ce qu'il se sert des éléments du roman policier sous l'influence de Georges Simenon. Modiano se concentre sur la création d'une ambiance moitié claire et moitié sombre, ce qui le distingue des romans policiers. Par la piste mémorielle, l'auteur tente surtout de découvrir le sens de la vie individuelle au lieu de décrypter le mystère du passé, en proposant l'unité entre la nature et la moralité, dans le but de mieux vivre le présent et l'avenir.

L'une des originalités narratives mémorielles de l'auteur se trouve dans des images fictives, qui compensent la mémoire dysfonctionnée. Les souvenirs fictifs abondant de connotations sont plus dynamiques. Soutenue par l'imagination et le rêve, la fiction mélange les psychologies du sujet et de l'objet, varie les perspectives et les points de vue, donnant lieu à l'écartement des faits, montre le passé en même temps qu'elle l'évalue et le rectifie, afin de maximiser l'effet de la reconstruction des souvenirs. La plupart des activités imaginatives produisent des images créées par la conscience, celle-ci considère toujours l'objet comme absent. Nous essayons de proposer une révélation pertinente sur la construction des images dans les œuvres de Modiano, et sur des images fictives sous forme du rêve, de l'hallucination et du vertige. De plus, la métalepse fait également partie essentielle de la fiction, par la transgression entre auteur, narrateur, personnage et lecteur. Pour entrer dans le plus profond de la mémoire, il est inévitable d'évoquer la « durée » de Bergson. La mémoire et le temps sont inséparables. Le temps d'ici est équivalent à la durée chez Bergson, donc la mémoire est aussi une sorte de durée qui ouvre une piste à la fonction des souvenirs virtuels et inconscients du point de vue philosophique et phénoménologique.

L'oubli magiquement cultivée par Modiano, impliquée dans les mécanismes incantatoires de la mémoire, constitue le ressort majeur de sa création. L'oubli, en tant que mécanisme complémentaire et opposé de la mémoire, est-il favorable pour les blessures ? Les individus devraient assumer la responsabilité de la mémoire

et aussi apprendre à oublier. En matières artistiques, l'oubli fait l'écho à l'effacement et à l'insouciance de la philosophie taoïste. Le « blanc », expression artistique de l'oubli dans les œuvres de Modiano, correspond à un mécanisme implicite propre aux poèmes classiques chinois, et comporte de la sagesse orientale. Nous nous attardons sur l'aspect bénéfique de l'oubli, un coin relativement peu abordé jusqu'à présent, il soutient ingénieusement notre problématique et formerait notre originalité. Il faut oublier pour mieux vivre. Comme la pause dans la musique et le blanc dans la peinture traditionnelle chinoise, l'absence et le silence entre les mots et les lignes sont des oublis positifs et artistiques qui consacrent une œuvre littéraire. Il sera question à ce sujet de la sagesse orientale. Sur l'oubli de Modiano, nous avons proposé un regard chinois que nous souhaitons pertinent et révélateur.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Le corps à travers les films d'Alain Resnais

CHEN Kuang

Université de Chengdu, Chine

Directeur : PENG Wanrong

Année : 2019

Université : Université de Wuhan

Discipline : théâtre cinéma et littérature

Mots-clés : Alain Resnais, corps, temps, vie quotidienne, souvenir culturel

Résumé de thèse

En tant que maître au groupe de « Rive Gauche », Alain Resnais (3 juin 1922-1^{er} mars 2014) qui a occupé une place très importante dans l'histoire de cinéma du monde entier, a donné environ 40 films, y compris les films de court-métrage, long-métrage et documentaire. Longue et glorieuse, Sa carrière professionnelle dure à peu près 60 ans. Au sein des images créatives de Resnais, non seulement il poursuit l'innovation de l'expression formelle dans le contenu narratif, mais encore s'efforce de ne pas répéter l'expérience passée et appréhende l'intimité des gens citadins dans la vie quotidienne. Il porte son regard au champ spirituel humain et conscience du temps et cherche à explorer la mémoire culturelle et décrire l'antinomie entre souvenir et oubli à travers les images corporelles et les discours philosophiques.

Dans la première partie, de prime abord, nous nous concentrons sur les images du corps en conception philosophique. Partant de la modernité de la littérature et du cinéma, cette part explore la relation entre la modernité du film et l'expression du corps. Le corps dans les films de Resnais n'est pas seulement la base matérielle, mais aussi le porteur du désir et le lieu de la mémoire. En philosophie, la notion de temps dans l'œuvre de directeur est l'intériorisation psychologique. *L'incertitude du temps conduit à l'inquiétude du corps et à la crise de l'identité.*

Ensuite, nous nous escrimons à démontrer les différences de corps artistiques dans la deuxième partie. En montrant la vie quotidienne des hommes et des femmes dans les villes modernes par l'intermédiaire des techniques de narrations artistiques, ce maître manifeste subtilement la diversification des formes esthétiques.

Le consumérisme à l'ère post-industrielle a déclenché la scission de la vie ordinaire des gens. Si le corps veut se débarrasser de la médiocrité dans ce phénomène itératif, il doit permettre à la vie de franchir la frontière de l'imaginaire vers une orientation libéral. Le corps dans ses films a un fort charme artistique, qui dépend d'une présentation dramatique considérable du personnage. En outre, l'utilisation de structure de mise-en-abyme et de performance théâtrale à plusieurs niveaux ajoute à l'éclat de son représentation physique.

En dernière analyse, nous nous évertuons à élucider l'image du corps en culture. Conformément à la signification artistique, le corps chez ce metteur en scène tient une sensation intensive de la culture. Ces images du corps filtré par la civilisation extraordinaire laissent des empreintes spécifiques. Ce type de culture est traditionnel, classique et noble. Tout d'abord, le style vestimentaire est une sorte de comportement étroitement lié au corps. Il joue non seulement une fonctions esthétique visuelle mais aussi reflète un contexte social et significatif. Deuxièmement, l'inscription corporelle et le traumatisme de l'esprit dans le discours narratif traduisent la représentation de la mémoire culturelle.

En Bref, le corps d'Alain Resnais incarne la juxtaposition de la tradition et de la modernité et les caractéristiques de l'art et de la culture. À travers le temps intérieur, il associe l'investigation et la présentation du corps à l'exploration spirituelle de l'être humain, donne une signification profonde du temps cristal et met en relief la présence philosophique du corps dans les images variables. Cinéaste expérimental, Renais déconstruit la narration linéaire, crée la nouvelle grammaire par rapport au cinéma classique et à plusieurs reprises, enrichit les expressions cinématographiques par le biais de littérature, peinture, musique, théâtre ou encore bande dessinée.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Entre symbolique et imaginaire : étude comparée de deux symboles nationaux, le coq français et le dragon chinois, origine, élaboration, utilisation et réception, de 1500 à l'époque contemporaine

LI Jialin

Institution des Chartreux, France



Directeur de thèse : Pierre Servet

Année : 2019

Université : Université Jean-Moulin Lyon 3

Discipline : Études transculturelles

Mots-clés : imaginaire, symbolique, symbole national, dragon chinois, coq français, comparaison, transculture, histoire

Lien vers la thèse : https://scd-resnum.univ-lyon3.fr/out/theses/2019_out_li_j.pdf

Résumé de thèse

Le dragon et le coq sont respectivement le symbole national de la Chine et de la France. Le dragon chinois est un animal imaginé ; son image est mystérieuse ; le coq, volaille de basse-cour, est un animal bien réel, souvent lié à l'orgueil, à la faiblesse, etc. Ils diffèrent d'autres symboles nationaux comme l'aigle germanique ou le lion britannique dont l'image évoque d'emblée la force et l'autorité. On se demandera donc pourquoi le dragon et le coq ont pu rester de manière aussi stable sur la scène emblématique comme symbole de leur pays : quelles caractéristiques possèdent-ils ? quelles conditions ont-ils remplies au fil de l'Histoire pour acquérir ce statut ? En choisissant une période qui part de 1500 à nos jours, cette thèse propose une étude comparée dans le domaine transculturel.

En première partie, on étudiera la présence des deux symboles dans leur pays respectif afin de montrer que, dans la période considérée, le dragon et le coq apparaissent dans de nombreux domaines de la vie quotidienne tels que les activités folkloriques, les mythes et légendes, les religions et croyances, la politique, le sport, etc. Cette omniprésence produit une familiarité qui permet à tous les groupes sociaux - condition essentielle à l'émergence d'un symbole national - d'identifier leur apparition.

On s'intéressera ensuite à l'image du dragon et du coq dans l'iconographie et l'esthétique. Les évolutions morphologiques des deux symboles révèlent que l'image de ces deux animaux combine l'humain et l'animal, mais à travers des postures

spécifiques, le dragon de face et le coq avec une patte levée. On découvre ainsi que les deux symboles présentent des schèmes communs : la force, le privilège, le pouvoir, etc., c'est-à-dire une image fondée sur l'autorité et l'occupation d'une place sociale supérieure. Cette image, qui leur permet de jouir d'une symbolique nationale de premier plan, est néanmoins obtenue de façon différente. Le dragon de face, renforçant la royauté et la puissance souveraine, est en étroit lien avec l'empereur, alors que le coq, associé intimement à une image de chevalier et de héros, incarne l'audace, le courage, la combativité etc.

La Partie III aborde enfin la représentation des deux symboles dans la littérature par le biais de l'étude à la fois de la nomination et du rôle, principal ou secondaire, du dragon et du coq dans les livres retenus. L'étude sur la nomination révèle que le nom et l'appellation des deux animaux dans le corpus littéraire confirment les schèmes déjà identifiés de leader, d'empereur et d'élite, qui permettent au personnage littéraire, dragon ou coq, de manifester leur autorité d'empereur (roi), de héros civilisateur ou d'ancêtre mythique. Ces similitudes rapprochent leur image du symbole national. À côté de ces aspects homogènes, se dessine aussi une hétérogénéité dans la construction de l'image des deux symboles sur la personnalité idéale respective des deux pays : l'empereur pour les Chinois et le héros pour les Français.

Synergies Chine n° 16 / 2021



Évènements



Les activités annuelles de la francophonie en Chine (2020-2021)

WANG Haizhou, WANG Yuanyuan

Département d'études françaises,

Université des Études internationales de Shanghai

2020-2021 est une période exceptionnelle, difficile à résumer. Les efforts de tous les enseignants de français ont permis de maintenir la francophonie dynamique et active en Chine malgré les troubles engendrés par la pandémie de COVID-19 durant les six premiers mois de l'année 2020. Adaptation, flexibilité, créativité, solidarité, confiance et dévouement ont été les maîtres-mots pour le milieu de l'enseignement. « Ensemble, nous vaincrons », une continuité pédagogique et académique a été assurée grâce à nos efforts conjoints. L'année 2020 et les six premiers mois de l'année 2021 se sont avérés particulièrement fructueux pour la francophonie en Chine avec l'organisation réussie de nombreux événements francophones.

I. Assemblée générale 2020 du Comité national pour l'enseignement du français à l'université et Congrès annuel 2020 de l'Association chinoise des professeurs de français (Vidéoconférence)

Le 5 décembre 2020, l'assemblée générale du Comité national pour l'enseignement du français à l'université (ci-après le Comité national pour le français) et le Congrès annuel 2020 de l'Association chinoise des professeurs de français (ci-après l'ACPF) se sont tenus par vidéoconférence. Cette rencontre en ligne a été organisée en collaboration avec l'Institut Nanfang de l'Université Sun Yat-sen et la maison d'édition FLTRP (Foreign Language Teaching and Research Press).

Le Congrès a été présidé par Mme ZHANG Lu, adjointe du doyen de la faculté des langues étrangères de l'Institut Nanfang de l'Université Sun Yat-sen. M. le professeur CAO Deming, directeur du Comité national pour le français et président de l'ACPF, M. le professeur DING Jianxin, doyen de la faculté des langues étrangères de l'Institut Nanfang de l'Université Sun Yat-sen, M. Jean-François LÉPINE, directeur des représentations du Québec en Chine/conseiller de l'ambassade du Canada en Chine et Mme Frédérique PENILLA, attachée de coopération éducative de l'ambassade de France en Chine ont prononcé des discours d'accueil. Dans son rapport annuel

soumis à l'assemblée générale, M. le professeur CAO Deming a dressé un bilan de travail pour 2020 autour de 9 points essentiels :

1. Réalisation du rapport d'études sur l'enseignement à distance dans les établissements d'enseignement supérieur, à la demande du département de l'enseignement supérieur du ministère chinois de l'Éducation nationale ;
2. Réalisation du rapport d'études sur les stages dans l'enseignement supérieur, à la demande du département de l'enseignement supérieur du ministère chinois de l'Éducation nationale ;
3. Organisation en ligne de la 3^e édition du Colloque sur la didactique du FLE dans l'enseignement supérieur ;
4. Mise en place prochaine, élaboration et normalisation des Tests nationaux de français niveau 4 et niveau 8 ;
5. Organisation en ligne de la demi-finale de la 13^e édition du concours national d'éloquence en français 2020 ;
6. Organisation en ligne du séminaire ayant pour thème « La France, le français et l'enseignement du français en mouvement » ;
7. Adhésion de 7 nouveaux membres à l'ACPF ;
8. Renouvellement de 9 membres à l'ACPF ;
9. Publication prochaine du 7^e volume d'*Étude sur la France : langue et culture*.

Dans la matinée s'est déroulée aussi la finale nationale de la 13^e édition du concours national d'éloquence en français. Douze finalistes qualifiés parmi les 93 candidats ont concouru pour la grande finale nationale en ligne.

Comme chaque année, la réunion est doublée d'un séminaire académique qui a eu cette année pour thème « La France, le français et l'enseignement du français en mouvement ». Quatorze professeurs de français sont intervenus lors du séminaire. Plus de 200 professeurs de français venant de 80 universités chinoises se sont rassemblés en ligne pour ce grand événement de l'année. Deux tables rondes furent organisées où de nombreux sujets ont été abordés en profondeur. La table ronde A, animée par M. le professeur FU Rong de l'Université des études étrangères de Beijing, était centrée sur « L'innovation pédagogique : théories et techniques pour l'ère nouvelle ». La table ronde B, animée par Mme le professeur LIU Yunhong de l'Université de Nanjing, était centrée sur « Les perspectives de développement de la littérature française et la relation sino-française à l'ère post-COVID ». Les échanges d'idées interdisciplinaires étaient fructueux.

Enfin, à l'issue du congrès, les membres se sont mis d'accord sur l'organisation de l'édition 2021 de la rencontre annuelle : l'assemblée générale 2021 du Comité national pour le français, le congrès annuel 2021 de l'ACPF ainsi que la 14^e édition du concours national d'éloquence en français seront organisés en partenariat avec l'Université de commerce international et d'économie de Shanghai.

II. La 3^e édition du Colloque sur la didactique du FLE dans l'enseignement supérieur – (Vidéoconférence)

La 3^e édition du Colloque en didactique du FLE dans l'enseignement supérieur, coorganisée en collaboration avec le Comité national pour l'enseignement du français à l'université (ci-après le Comité national pour le français), l'Association chinoise des professeurs de français (ci-après l'ACPF) et la maison d'édition FLTRP (Foreign Language Teaching and Research Press), s'est tenue du 16 au 18 octobre 2020 par vidéoconférence, et portait sur le thème « Nouvelles normes, nouvelles pratiques ». Plus de 120 professeurs de français venant de 60 universités chinoises ont participé à cette rencontre annuelle.

Ce colloque a eu pour objectif le partage des ressources pédagogiques et des acquis et réflexions sur la pédagogie en vue d'améliorer le niveau pédagogique des enseignants chinois.

La cérémonie d'ouverture du colloque a été présidée par Mme CUI Lan, directrice du département de l'édition d'enseignement multilingue de la maison d'édition FLTRP.

Le colloque est composé de trois conférences plénières et de cinq ateliers de travail.

D'abord, M. le professeur CAO Deming, directeur du Comité national pour le français et président de l'ACPF, a éclairé les participants, dans le cadre de la publication récente de *Recommandations pédagogiques pour les spécialités de licence de langues et littératures étrangères des établissements d'enseignement supérieur* (ci-après *Recommandations*), sur les perspectives de la construction de la spécialité de français langue étrangère de premier rang défini par le ministère chinois de l'Éducation nationale.

Dans la deuxième conférence plénière, M. le professeur FU Rong, directeur adjoint du Comité national pour le français, a sensibilisé les enseignants, à la lumière du Concours de talents pédagogiques, à l'importance des compétences et du savoir-faire pédagogiques.

Mme le professeur LI Hongfeng de l'Université des études étrangères de Beijing est intervenue pour sa part sur la recherche et les activités pédagogiques au sujet de la francophonie.

De plus des conférences plénières ont été organisés cinq ateliers de travail centrés sur les thèmes suivants :

Atelier A : Élaboration du programme pédagogique dans le cadre de la publication de *Recommandations*, animé par Mme WU Yunfeng, doyenne de la faculté d'études italiennes et françaises de l'Université d'études internationales No 2 de Beijing ;

Atelier B : Phonétique et enseignement de la prononciation du français, animé par Mme le professeur FU Shaomei de l'Université des études étrangères de Beijing ;

Atelier C : Nouvelles approches pédagogiques dans l'enseignement de la grammaire française, animé par Mme TAN Jia de l'Université des études étrangères de Beijing ;

Atelier D : Amélioration et perfectionnement de l'expression orale – niveau débutant et intermédiaire, animé par Mme TIAN Nina de l'Université des études étrangères de Beijing ;

Atelier E : Développement des compétences interculturelles dans les cours de français intensif, animé par Mme HU Yu de l'Université d'études internationales No 2 de Beijing.

Enfin, M. WANG Haizhou, secrétaire général du Comité national pour le français et de l'ACPF a prononcé le discours de clôture dans lequel il a exalté le dévouement des organisateurs du colloque et l'esprit innovant de tous les participants.

La 3^e édition du Colloque en didactique du FLE dans l'enseignement supérieur s'est clôturée dans une ambiance chaleureuse en apportant à tous les participants des réflexions fécondes en matière d'enseignement du FLE en Chine.

III. La 4^e édition du Colloque sur la didactique du FLE dans l'enseignement supérieur – Suzhou, 2021

La 4^e édition du Colloque en didactique du FLE dans l'enseignement supérieur s'est tenue du 14 au 16 mai 2021 en collaboration avec le Comité national pour l'enseignement du français à l'université (ci-après le Comité national pour le français), l'Association chinoise des professeurs de français (ci-après l'ACPF), la maison d'édition FLTRP (Foreign Language Teaching and Research Press) et l'Université de Suzhou. Plus de 130 professeurs de français venant de 70 universités chinoises se sont réunis à l'Université de Suzhou pour cette grande rencontre académique de l'année.

Lors de la cérémonie d'ouverture du 14 mai, M. le professeur CAO Deming, directeur du Comité national pour le français et président de l'ACPF, M. le professeur ZHU Xinfu, doyen de la faculté des langues étrangères de l'Université de Suzhou, Mme XIA Susu, adjointe de l'attachée de coopération linguistique, éducative et sportive de l'ambassade de France en Chine, M. Matthieu DUMONT, directeur du campus chinois de SKEMA ainsi que M. PENG Donglin, éditeur adjoint de la maison d'édition FLTRP ont prononcé des discours d'accueil. La cérémonie d'ouverture était présidée par M. LU Xun, vice-doyen de la faculté des langues étrangères de l'Université de Suzhou.

Le colloque est composé de conférences plénières, de communications et d'ateliers de travail.

Les conférences plénières ont été données par 5 conférenciers. M. le professeur CAO Deming a rappelé, avec des exemples concrets et pertinents, l'importance de l'éducation morale et civique dans l'enseignement du FLE en Chine; M. le professeur LIU Chengfu, vice-président de l'ACPF, est intervenu sur le thème du développement professionnel des enseignants; M. le professeur FU Rong, directeur adjoint du Comité national pour le français, a sensibilisé les enseignants à l'innovation pédagogique dans l'utilisation des manuels scolaires; L'intervention de Mme le professeur LIU Yunhong, directrice adjointe du Comité national pour le français, a porté sur la traduction en français des œuvres littéraires chinoises et la nécessité d'une critique littéraire en traduction; Mme le professeur YANG Xiaomin, membre du Comité national pour le français, a pour sa part éclairé les participants sur l'impact et l'importance de la recherche pédagogique sur les pratiques pédagogiques ainsi que sur le développement professionnel des enseignants.

Ensuite, trois communications ont été données au sujet de la pédagogie. L'intervention de M. WANG Haizhou, secrétaire général du Comité national pour le français, est centrée sur les normes et les modalités dans l'évaluation des compétences linguistiques, notamment pour les tests nationaux de niveau en langue; Mme HU Yu de l'Université d'études internationales No 2 de Beijing est intervenue sur le thème de l'élaboration des manuels scolaires; Mme TIAN Nina de l'Université des études étrangères de Beijing a pour sa part sensibilisé les participants à la valeur des erreurs dans l'apprentissage du français.

En plus des conférences plénières et des communications, 3 ateliers de travail ont été organisés. Mme ZHANG Ge de l'Université de communication de Chine, Mme ZHANG Xia de l'Institut sino-français de l'Université Renmin de Chine ainsi que Mme LI Shengyun de l'Université d'études internationales No 2 de Beijing ont échangé avec les participants sur l'organisation de cours et l'élaboration de fiches d'activités pédagogiques.

Ce colloque de 3 jours a eu pour objectif de valoriser les idées et les innovations pédagogiques des enseignants chinois du FLE, les échanges et la coopération entre enseignants afin d'élever le niveau général de l'enseignement du FLE en Chine.

IV. 7^e Forum national des étudiants-doctorants et 14^e Forum national des étudiants de master de spécialité française – (En ligne)

Le 7^e Forum national des étudiants-doctorants et le 14^e Forum national des étudiants de master de spécialité française, co-organisés par l'Université des études internationales de Shanghai (SISU) et l'Association chinoise des professeurs de français (ACPF), se sont tenus par visioconférence le 9 mai 2021, et portaient sur le thème du « Monde francophone à l'ère post-COVID : défis et opportunités ». Les deux forums ont réuni plus de 60 enseignants et étudiants-chercheurs venant de 18 universités chinoises et une université étrangère (Université Sorbonne Nouvelle Paris III).

Monsieur LI Yansong, président de SISU, M. le professeur CAO Deming, président de l'ACPF et Mme le professeur ZHAO Ronghui, directrice de l'école doctorale de SISU ont assisté à la cérémonie d'ouverture présidée par M. WANG Haizhou, doyen du département d'études françaises de SISU et ont prononcé des discours d'accueil.

Dans son allocution d'ouverture, M. le professeur LI Yansong a hautement apprécié les efforts et l'engagement constants du département d'études françaises de SISU dans la formation de jeunes élites francophones et dans la réalisation du plan « Double dix mille » (plan de construction des spécialités de premier rang défini par le ministère chinois de l'Éducation nationale). Il estime que les forums, en jouant un rôle croissant pour assurer le dialogue collectif et les échanges approfondis entre enseignants et étudiants-chercheurs, vont insuffler une nouvelle dynamique à l'enseignement du français langue étrangère et aux études francophones en Chine dans les différents domaines et va leur créer de nouvelles perspectives.

M. le professeur CAO Deming, dans son discours d'accueil, a dressé un bilan général de progrès accomplis dans la formation des étudiants-chercheurs de spécialité française en Chine. Il estime que les étudiants-chercheurs de spécialité française doivent contribuer activement à la diffusion de la culture chinoise, au renforcement de l'influence internationale de la culture chinoise et aux échanges interculturels.

Mme le professeur ZHAO Ronghui, en mettant l'accent sur l'approche multidisciplinaire, a pour sa part encouragé les jeunes étudiants-chercheurs de spécialité française à élargir leur horizon. Elle a également exprimé ses félicitations pour l'organisation des Forums et a souhaité la bienvenue à tous les participants.

Durant cette journée de communication, 33 finalistes de master et doctorants sont intervenus dans 4 ateliers tenus en parallèle pour présenter leurs recherches et travaux.

Les sujets traités étaient très variés : littérature française (ex. *Écriture de Boris Vian sur la condition humaine – Étude de l’hypotexte dans Les fourmis*), linguistique (ex. *Adverbiaux temporels initiaux dans les contes de fées*), traductologie (ex. *L’étude sur la subjectivité du traducteur de la traduction française Shui Hu Zhuan dans la perspective du paratexte*), et culturologie – études internationales et régionales (ex. *Mode évolutif de la gouvernance française en renaissance rurale*).

Au bout d’une journée de communications et discussions, sur l’avis du jury, 5 étudiants-chercheurs ont remporté le prix de meilleures recherches.

La première édition du Forum national des étudiants-chercheurs de spécialité française a été organisée il y a 14 ans. Avec le soutien et la participation active de nos collègues francophones, le forum s’est développé rapidement et voit s’accroître son rôle et son influence au fil des ans. Aujourd’hui, le Forum est devenu le « grand rendez-vous académique annuel » pour les étudiants-chercheurs de spécialité française dans toute la Chine, ce qui a fortement stimulé les échanges académiques interuniversitaires sur les études françaises et a joué un rôle actif dans le développement de l’enseignement du FLE en Chine.

Le 21 juin 2021

Synergies Chine n° 16 / 2021



Annexes



Profils des contributeurs



• Préfacier •

Jacques Cortès est Professeur émérite de l'Université de Rouen (Linguistique générale, Linguistique française et Didactologie des Langues-cultures). Après une carrière à l'étranger (Algérie, Japon, Maroc, et Zaïre pour l'Unesco), il a dirigé le CREDIF (Centre de Recherches et d'Études pour la Diffusion du Français, à l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud, de 1973 à 1986, puis le French American Institute for International Studies (FAIS) pour le compte de la Mission Laïque Française, de 1986 à 1989, créant et animant, pendant 3 ans, à partir de Houston (Texas) la revue *Pages d'Écritures* (27 numéros publiés). Nommé Professeur à l'ENS de Saint-Cloud en 1983, il demande et obtient quelques années plus tard sa nomination à l'Université de Rouen où sa présence et sa compétence permettent la création d'un Institut de Français Langue étrangère dans le cadre du DESCILAC (Département des Sciences du Langage et de la Communication). En 1998-99, il fonde le GERFLINT (Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale), Programme mondial de diffusion scientifique francophone en réseau qui compte aujourd'hui une trentaine de revues internationales et une collection scientifique. Disciple d'André Martinet pour la linguistique Générale, il est co-auteur de la *Grammaire Fonctionnelle du Français* (Didier). Il se réclame aujourd'hui de la pensée d'Edgar Morin et défend avec conviction la théorie de la complexité, notamment pour toutes les recherches scientifiques touchant à l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures étrangères. Nombreuses publications en France et à l'étranger.

• Coordinateurs scientifiques •

LI Keyong, co-rédacteur en chef de *Synergies Chine*, est professeur titulaire à l'Université des Etudes internationales du Sichuan dont il a été président (2003-2020). Il est le recteur actuel de l'Institut des langues et affaires étrangères de Chongqing. Il a dirigé l'Alliance Française de Chongqing pendant 11 ans et a contribué aux échanges et coopérations entre Chongqing et Toulouse. Deux fois décoré par le gouvernement français : Chevalier dans l'Ordre des Palmes académiques et Officier dans l'Ordre National du Mérite. Auteur de plusieurs travaux de traduction et de recherche.

Frédérique Penilla est attachée de coopération éducative à l’Ambassade de France en Chine. Professeure agrégée, Docteur en sciences du langage et qualifiée aux fonctions de maître de conférences, elle a enseigné en Australie et en France avant d’être chargée de la coopération linguistique en Corée du Sud et au Maroc. Elle préside la conférence des directeurs de centres universitaires de FLE (ADCUEFE) et a été directrice du Centre de linguistique appliquée (CLA) de l’Université de Franche-Comté.

• **Auteurs des articles** •

ZHANG Li est enseignant-chercheur à l’Université des Études internationales du Sichuan. Elle est Docteur en didactique des langues et des cultures de l’Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3. Elle est l’auteur du roman *Avant de te rencontrer* (Édition Youfeng, Paris, 2020). Cette œuvre bilingue en français et en chinois est utilisée dans plusieurs lycées et associations franco-chinois pour les cours de français et de chinois en France. Elle s’intéresse en particulier à l’esthétique comme par exemple l’art et la littérature dans l’enseignement/apprentissage du français langue étrangère en Chine.

SHI Yeting, Docteur ès lettres de l’Université Bordeaux Montaigne, est maître de conférences à l’Université du Zhejiang. Ses recherches portent sur la littérature française contemporaine le cinéma. Elle a réalisé plusieurs projets de réforme didactique sur l’enseignement du français au sein de son université et de la province du Zhejiang.

YU Chunhong est Docteur en didactologie de l’Université des langues étrangères de Pékin, actuellement directrice de l’Institut de français à l’Université des langues étrangères de Dalian. Elle est l’auteur d’un ouvrage et de plusieurs articles sur les tests de français langue étrangère en Chine.

Nicolas Joël KOUDLANSKI est lecteur de français à l’Université des langues étrangères de Dalian, examinateur-correcteur du DELF/DALF habilité A1-C2. Il enseigne le français langue étrangère ainsi que l’histoire de France. Il a également accompli plusieurs traductions (chinois-français) dans divers domaines.

ZHU Xingni est enseignant-chercheur au Département de français de l’Institut d’Études internationales de Chongqing. Titulaire d’un master en didactique des langues étrangères (FLE) de l’Université de Bourgogne, elle se spécialise dans l’enseignement de la langue française et dans la recherche en didactique du français.

HUANG Huiyu est professeur assistant de français à l’Université de la Culture Chinoise. Docteur en Didactique des Langues et Cultures depuis 2018, ses centres d’intérêt concernent l’enseignement-apprentissage de l’écriture créative en français langue étrangère ainsi que l’étude de la narratologie.

LI Yilun est Docteur de linguistique de Paris III – Sorbonne Nouvelle (France) et maître de conférences au Département de français de l'Université de commerce international et d'économie (Pékin, Chine). Ses intérêts se centrent essentiellement sur l'apprentissage de langues étrangères et la production écrite dans le cadre interlinguistique.

WANG Siyang, Docteur ès lettres de l'Université de Pékin et de l'Université de Genève, est professeur assistant à l'Université de Pékin. Elle s'intéresse notamment au roman français du XIX^e siècle et au substrat émotionnel de la littérature. Elle a publié entre autres *La théorie des émotions et la poésie du roman chez Stendhal* (Publications de l'Université de Pékin, 2021).

ZHANG Dan, Docteur en littérature française de l'Université du Wisconsin à Madison (États-Unis), est actuellement professeur adjoint à l'Université des Études internationales du Sichuan (Chine). Elle se spécialise dans la littérature française des XX^e et XXI^e siècles et porte un intérêt particulier au dialogue interdisciplinaire entre littérature, philosophie et sociologie. Ses recherches récentes ont pour objet l'écriture du quotidien basée sur le travail de terrain expérimental.

WANG Mu est professeur de français à l'Université des Études étrangères du Guangdong, Chine. Ses recherches portent sur la littérature française contemporaine.

LONG Jia, Docteur ès lettres de l'Université de Nankin, est actuellement maître de conférences, membre du Centre de littérature comparée et d'études transculturelles (CCLTS) à l'Université de Xiamen, Chine. Ses recherches portent sur la littérature française, la théorie du théâtre français, la littérature comparée sino-francophone, la didactique du théâtre français.

WU Yao est doctorante en littérature française à l'Université de Nankin, Chine. Ses intérêts se centrent sur la littérature française, le théâtre français.

CHEN Xiaolin est enseignant-chercheur à l'Université de l'Académie des Sciences sociales de Chine (UCASS) depuis septembre 2020 et membre associé de l'équipe TELEM à l'Université de Bordeaux Montaigne. Elle a soutenu, en janvier 2020, sa thèse intitulée *Le vieillissement dans l'œuvre de Marguerite Duras*, sous la direction du Professeur Éric Benoit de l'Université de Bordeaux Montaigne. Elle travaille actuellement sur l'écriture du vieillissement et les œuvres tardives des écrivains français du XX^e siècle.

XIN Xiaomei est enseignante de français dans le centre de formation en langues étrangères à Weifang. Ses intérêts de recherche portent essentiellement sur la linguistique et la didactique du français.

LIAO Xinmei est enseignante de français à l'Institut de formation Zhonggong. Ses travaux de recherche portent sur la langue et la littérature françaises.

LAN Gege est enseignante de français. Elle enseigne à présent le français langue étrangère au *New Oriental Education & Technology Group* à Chongqing (Chine). Ses axes de recherche portent particulièrement sur la linguistique cognitive.

YUAN Siyin est étudiante, chercheur de l'Université des Études internationales du Sichuan, elle est spécialisée dans la linguistique française.

XIE Jinhui est enseignant-chercheur à l'Université des Langues étrangères de Beijing (BFSU). Titulaire d'un doctorat en sciences du langage de l'Université de Paris, il se spécialise dans la Linguistique systémique fonctionnelle et s'intéresse en particulier à la recherche de corpus d'apprenants et à la traductologie de corpus dans une perspective systémique fonctionnelle.

LI Yingqian est enseignant-chercheur à l'Université Normale du Sichuan. Elle est titulaire d'un Doctorat en littérature française. Elle s'intéresse à la littérature française et à la littérature comparée.

SHEN Huaming est enseignant de français à l'Université de l'Économie et du Commerce international de Beijing. Il s'intéresse à la didactique du français et notamment à la traduction, en théorie comme en pratique.

WANG Xinxia est enseignant-chercheur à l'Université de l'Économie et du Commerce international Beijing. Ses intérêts de recherche et ses publications se centrent sur la lexicographie bilingue et la didactique du vocabulaire français.

• **Auteurs des résumés de thèse** •

LI Junkai est Docteur en linguistique française. Il est actuellement professeur associé à l'Université de Tianjin et chercheur associé au laboratoire Crem-EA3476, Université de Lorraine. Ses intérêts de recherche portent sur la phonétique et la phonologie du français, l'acquisition des langues secondes et la linguistique contrastive.

LING Chen est Docteur en sciences du langage à l'Université Grenoble Alpes. Ses thématiques de recherche, ancrées en didactique du français langue étrangère, s'orientent autour de deux axes principaux : le premier concerne les méthodologies d'enseignement des langues, tandis que le second se focalise sur la didactique de la grammaire. Elle s'intéresse à l'analyse de différentes pratiques pédagogiques permettant de favoriser la réflexivité chez les étudiants.

GAO Hang, Docteur en sciences du langage à l'Université Paul Valéry Montpellier 3 depuis janvier 2021, est actuellement professeur de français à l'Université d'Anhui. Ses intérêts de recherche portent sur l'analyse du discours, la linguistique

d'énonciation et la linguistique pragmatique. Elle travaille notamment sur la construction discursive des identités.

QIU Shuming est Docteur associé à l'équipe de recherche EA 4428 — Dynadiv de l'Université de Tours. Ses intérêts se centrent principalement sur la didactique du français langue étrangère. Ses recherches portent notamment sur l'interculturel, les analyses des représentations dans les manuels de français utilisés en Chine.

TAN Ying, diplômée en doctorat de l'Université de Wuhan en 2020, est enseignante de français à l'Université des Études internationales du Sichuan en Chine. Ses recherches sont axées sur la littérature en France et la didactique du français langue étrangère.

CHEN Kuang est Docteur en art et littérature comparée, maître-assistant à l'Université de Chengdu. Ses intérêts s'axent essentiellement sur l'art, l'esthétique et la littérature comparée. Ses recherches se rapportent particulièrement à l'adaptation cinématographique, les théories littéraires et la psychanalyse.

LI Jialin est Docteur diplômé de l'Université Jean-Moulin Lyon 3 (France). Ses intérêts se centrent principalement sur les études transculturelles franco-chinoises. Ses recherches portent notamment sur l'imaginaire, le symbolisme et les symboles nationaux.

• **Auteurs des comptes rendus d'évènements** •

WANG Haizhou est secrétaire général du Comité national pour l'enseignement du français et de l'Association chinoise des professeurs de français. Il est maître de conférences en didactique du français langue étrangère, directeur de recherches (master) et doyen du département d'études françaises à l'Université des études internationales de Shanghai. Docteur en langue et littérature françaises depuis 2009, il a mené et dirigé de nombreux travaux de recherche sur la didactique du FLE et les études interculturelles.

WANG Yuanyuan est enseignante de français et vice-doyenne du département d'études françaises de l'Université des études internationales de Shanghai. Docteure en langue et littérature françaises depuis 2010, elle a mené des travaux de recherche sur la sociolinguistique et les études politiques avec une vingtaine de publications.

Projet pour le n°17, Année 2022



Coordonné par PU Zhihong
(Université Sun Yat-Sen, Chine)

Le n° 17 de la revue *Synergies Chine* sera organisé selon ses cinq rubriques désormais régulières, respectivement intitulées :

- > Didactique des langues-cultures ;
- > Linguistique ;
- > Littérature française ;
- > Traductologie ;
- > Francophonie

À part les articles de recherche, notre revue accueille des comptes rendus variés de séminaires, de congrès et de formations d'enseignants organisés dans l'année en cours. Les notes de lecture sont les bienvenues ainsi que les résumés de thèses en sciences humaines en général, en linguistiques et en didactique des langues-cultures en particulier récemment soutenues, aussi bien en Chine qu'à l'étranger.

Les propositions de contribution au projet devront suivre la politique éditoriale générale du GERFLINT, la politique éditoriale de la revue *Synergies Chine* et se conformer, dès le premier envoi du texte, aux consignes et aux spécifications rédactionnelles qu'exige la revue

- > Un appel à contributions, suivi des normes rédactionnelles et des renseignements sur le fonctionnement éditorial de la revue, a été lancé en mai 2021
- > La limite de réception des articles corrigés est mai-juin 2022.
- > Contacts pour information, envoi des propositions et articles :

puzhihong@hotmail.com
furong@bfsu.edu.cn
likeyong@sisu.edu.cn

Consignes aux auteurs



- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à l'adresse furong@bfsu.edu.cn ou aux adresses figurant sur les appels à contributions et annonces de projet avec un CV résumant son cursus et ses axes de recherche en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. L'auteur possédant un identifiant ORCID ID (*identifiant ouvert pour chercheur et contributeur*) inscrira ce code en dessous de son adresse. Le tout sera sans couleur, sans soulignement ni hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en chinois puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé. Les mots-clés seront séparés par des virgules et n'auront pas de point final.

9 La police de caractère unique est Times New Roman, toujours taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page. Comptes rendus et entretiens seront en langue française.

11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en italiques. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit : (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 La **bibliographie** en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 **Pour un ouvrage**

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18 **Pour un ouvrage collectif**

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p. 49-60.

19 **Pour un article de périodique**

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

20 Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21 Les textes seront conformes à la typographie française.

22 Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part aux formats Word et PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le copyright sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23 Les captures d'écrans sur l'internet, de plateformes, d'applications, d'extraits de films ou d'images publicitaires seront refusées. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation. Le Gerflint, éditeur de la revue, ne fait pas de reproductions d'éléments visuels (toiles, photographies, images, dessins, illustrations, couvertures, vignettes, cartes, etc.). Outre les références bibliographiques, l'auteur pourra proposer en note une URL permanente permettant au lecteur d'accéder en ligne aux œuvres analysées dans son article

24 Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Les prépublications de l'article et de ses métadonnées ne sont pas autorisées. Une fois éditée sur gerflint.fr, seule la version « PDF-éditeur » de l'article peut être déposée pour archivage dans un répertoire institutionnel, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. L'archivage de numéros complets est interdit. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue. Par ailleurs, les Sièges, tant en France qu'à l'étranger, n'effectuent aucune opération postale, sauf accord entre le Gerflint et un organisme pour participation financière au tirage.



Synergies Chine, n° 16 / 2021
Revue du GERFLINT

**Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale**

En partenariat avec
la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur: Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents: Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

PUBLICATIONS DU GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb14524060t>

ISNI 0000 0001 1956 5800

IdRef : 077342070

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest	Synergies Monde
Synergies Afrique des Grands Lacs	Synergies Monde Arabe
Synergies Algérie	Synergies Monde Méditerranéen
Synergies Argentine	Synergies Pays Germanophones
Synergies Amérique du Nord	Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Brésil	Synergies Pays Riverains du Mékong
Synergies Chili	Synergies Pays Scandinaves
Synergies Chine	Synergies Pologne
Synergies Corée	Synergies Portugal
Synergies Espagne	Synergies Roumanie
Synergies Europe	Synergies Royaume-Uni et Irlande
Synergies France	Synergies Russie
Synergies Inde	Synergies Sud-Est européen
Synergies Iran	Synergies Tunisie
Synergies Italie	Synergies Turquie
Synergies Mexique	Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Contact : gerflint.edition@gmail.com

Site officiel : <https://www.gerflint.fr>

Webmestre : Thierry Lebeau (France)

Synergies Chine, n° 16 / 2021

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT – Sylvains-les-Moulins – France – Copyright n° ZSN6FE3

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696471q>

Bibliothèque Nationale de France - Décembre 2021

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Ce 16^e numéro de *Synergies Chine*, intitulé « Créativité culturelle » propose un large spectre de recherches universitaires menées en Chine sur la langue française à travers toutes ses disciplines connexes. Il y est bien entendu fait une large place à la didactique des langues et des cultures et aux sciences du langage d'une manière générale, ainsi qu'aux littératures contemporaines et classiques. Ce numéro est d'autant plus important qu'il est introduit par une méthodologie de l'atelier d'écriture offerte par Jacques Cortès, dont la lecture est *incontournable pour donner à un étudiant de langue-culture française vivant au bout du monde, l'envie et les moyens de découvrir quelques-uns des secrets, pas obligatoirement « magiques », donnant accès, en cours d'apprentissage, au charme littéraire, poétique et dramaturgique de la langue-culture française.*