

Numéro 11 / Année 2016

Synergies Europe

Revue du GERFLINT

Définition d'espaces créatifs : corps, esprit et langue-culture française

Coordonné par Aleksandra Ljalikova et Sophie Aubin



Synergies Europe

Numéro 11 / Année 2016

Définition d'espaces créatifs :
corps, esprit et langue-culture française

**Coordonné par Aleksandra Ljalikova
et Sophie Aubin**



REVUE DU GERFLINT
2016

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Europe est une revue francophone de recherche en Sciences Humaines et Sociales particulièrement ouverte à la coopération scientifique, linguistique et culturelle dans tous les domaines des sciences du langage et de la communication internationale.

Sa vocation est de mettre en œuvre, en Europe, le *Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau* du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie des articles dans cette langue, mais sans exclusive linguistique 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, adoption d'une large couverture disciplinaire, aide aux jeunes chercheurs, formation à l'écriture scientifique francophone, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © **Synergies Europe** est une revue française éditée 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 reproduction totale ou partielle, l'archivage, l'auto-archivage, le logement de ses articles dans des sites qui n'appartiennent pas au GERFLINT sont interdits sauf autorisation ou demande explicite du Directeur de publication. La Rédaction de *Synergies Europe*, 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. Toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat) 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 1951-6088 / ISSN de l'édition en ligne 2260-653X

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

Président d'Honneur

Jean-René Garcia, Professeur de Droit
Université Paris 13 - Sorbonne Paris Cité.
Conseiller auprès des Secrétaires perpétuels
de l'Académie des sciences, France

Rédaction (Année 2016)

Sophie Aubin, Universitat de València, Espagne

Titulaire et Éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT
17, rue de la Ronde mare
Le Buisson Chevalier
27240 Sylvains-lès-Moulins - France
www.gerflint.fr
gerflint.edition@gmail.com

Contact de la Rédaction:

synergies.europe.gerflint@gmail.com

Comité scientifique

Serge Borg (Professeur à l'Université de Franche Comté, France), Constantin Dorin Domuta (Directeur des programmes de recherche à l'Académie roumaine, filiale de Cluj-Napoca (Roumanie), Clara Ferrão Tavares (Instituto Politécnico de Santarém, Portugal) ; Michael Kelly (Professeur à l'Université de Southampton, Royaume-Uni), Aleksandra Ljalikova (Maître de Conférences à l'Université de Tallinn, Estonie), Nelson Vallejo Gomez (Chargé de Mission Amériques – FMSH - France).

Comité de lecture permanent

Albert Cortès (Inspecteur, Historien, France), Chantal Forestal (Aix Marseille Université, France), Paulina Ledovskikh (Université Paris-Dauphine, France), Sylvie Liziard (Université de Rouen, France), Daniel Modard (Université de Rouen, France).

Patronages et partenariats

Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSH), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (USA), ProQuest (UK).

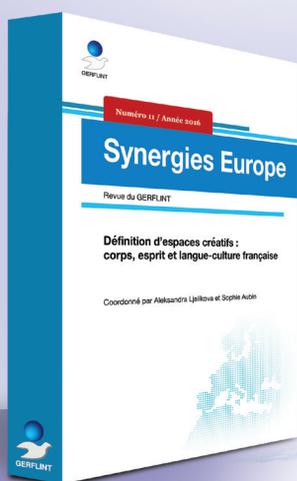
Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Europe n° 11 / 2016
<http://gerflint.fr/synergies-europe>



fondation
maison des
sciences
de l'homme



Indexations et référencement

Data.bnf.fr
DOAJ
EbscoHost (Communication Source)
Ent'revues
ERIH PLUS
Héloïse
JournalBase
Journal Metrics
JournalSeek
MIAR
Mir@bel
MLA Modern Language Association Database
ROAD (ISSN)
Scopus
SJR, SCImago Journal & Country Rank
SHERPA-RoMEO
Ulrich's

Synergies Europe, comme toutes les *Revue Synergies du GERFLINT*, est indexée par la Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (Pôle de soutien à la recherche) et répertoriée par l'ABES (*Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur, Catalogue SUDOC*).

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage, littératures francophones et didactique des langues-cultures
- Ethique et théorie de la complexité



Synergies Europe n° 11 / 2016
ISSN : 1951-6088 / ISSN de l'édition en ligne : 2260-653X

Définition d'espaces créatifs : corps, esprit et langue-culture française

Coordonné par Aleksandra Ljalikova et Sophie Aubin

Sommaire

Aleksandra Ljalikova, Sophie Aubin	7
Présentation	
Le corps comme définition de l'espace. Occuper, créer ou interagir ?	
Emmanuelle Fournier	15
Du figuré au réel : le corps dans la Xestè 3 de Théra	
Julie Cattant	31
Le corps dans l'espace architectural. Le Corbusier, Claude Parent et Henri Gaudin	
Mariangela Albano, Gaetano Sabato	49
Wellness Centres on <i>Costa Crociere Cruises</i> : Body, Space, and Representation from an Anthropological and Linguistic perspective	
Ludmila Acone	71
Le corps, lieu de mémoire ?	
Espaces traductologiques, culturels et éducatifs	
Teresa Maria Wlosowicz	91
La créativité dans la traduction française du livre de développement personnel <i>You Can Heal Your Life</i> de Louise L. Hay	
Ebru Eren	107
« Regard méta-réflexif » sur les pratiques de classe de français et les cultures éducatives en contexte turcophone	
Christian Pelissero	119
Pour une approche autopoïétique de l'enseignement/apprentissage	
Elena Ciprianova, Jana Birova	133
Le français en Slovaquie : développement de « l'interculturel » dans les programmes scolaires et situation actuelle	

Annexes

Profils des contributeurs de ce numéro	151
Consignes aux auteurs de la revue <i>Synergies Europe</i>	155
Publications du GERFLINT	159



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Présentation

Aleksandra Ljalikova

Université de Tallinn, Estonie

aleksandra.ljalikova@tlu.ee

Sophie Aubin

Universitat de València, Espagne

sophie.aubin@uv.es

La revue *Synergies Europe*, après avoir rendu hommage à Louis Porcher¹, passe en 2016 le cap de ses 10 ans de parution² en rassemblant une diversité de contributions de chercheurs de la Baltique, de France, d'Italie, de Pologne, de Slovaquie, d'Espagne. Fidèle à sa fonction de trait d'union et de voie de dialogues entre les pays de sa couverture géographique d'abord, entre les revues européennes du Gerflint ensuite et entre les pays de l'ensemble de ce *réseau mondial de diffusion scientifique francophone*³, son onzième numéro contient en premier lieu un riche dossier ayant pour thème *le corps et l'espace*, coordonné par des chercheurs baltes. Il comprend en second lieu, un ensemble traductologique et didactologique pour l'enseignement-apprentissage de la langue-culture française. Ce numéro entretient également quelques liens scientifiques et culturels étroits que le lecteur découvrira progressivement non seulement avec l'Amérique du Nord, mais aussi avec la Turquie et le Japon, touche eurasiennne centrée sur la problématique de l'influence des contextes et traditions éducatifs dans les processus d'enseignement-apprentissage d'aujourd'hui.

La première partie de ce numéro intitulée *Le corps comme définition de l'espace. Occuper, créer ou interagir ?* est née de l'initiative de quatre collègues : Licia Taverna, Sabine Kraenker, Xavier Martin et Aleksandra Ljalikova (tous chercheurs d'universités finlandaises et estoniennes) désireux de travailler sur le thème du corps et de l'espace. Elle regroupe un ensemble de textes inédits qui poursuivent largement une réflexion déjà marquée par deux temps forts :

- un numéro de la revue *Synergies pays riverains de la Baltique* coordonné par Bernard Andrieu, Fred Dervin et Aleksandra Ljalikova paru en octobre 2011 intitulé, « Faire dialoguer les sciences humaines et sociales, la philosophie et les sciences du vivant autour du corps⁴ ? » qui cherchait à dépasser la juxtaposition traditionnelle des disciplines en invitant les chercheurs non pas seulement à s'exprimer mais aussi à commenter les travaux de chercheurs issus de disciplines diverses ;

- un colloque international intitulé *Corps dans l'espace. Espaces du corps. Interagir dans/avec le monde* qui s'était tenu en novembre 2011⁵.

Inscrite dans une logique pluridisciplinaire, au cœur d'interactions possibles entre le corps dans l'espace, les espaces intrinsèques du corps et les ponts possibles entre les deux, cette première partie de ce numéro 11 de *Synergies Europe* englobe des articles se situant au croisement de champs variés tels que l'histoire, l'anthropologie, la linguistique, l'architecture et la sociologie.

Si nous nous référons aux réflexions philosophiques sur le corps, nous apprenons que les penseurs de l'Antiquité (Avicenne, Aristote, Philopon et Averroès) lui attribuent la forme et l'essence de corporéité. Avicenne définit notamment le corps (naturel) comme apte à présenter une certaine étendue : longueur, largeur et profondeur (Lamy, 2011 : 12).

De même, pour les philosophes du XIV^e siècle, par exemple Walter Burley (*Traité des formes*) et Guillaume d'Ockham, selon qui, les principales caractéristiques du corps sont qu'« il s'impose, s'étend selon les trois dimensions et se fait impénétrable » (Lamy, 2011 : 11). Cette définition du corps dit « naturel » sous-entend un certain espace physique « occupé » par lui.

A l'encontre des conceptions de la philosophie naturelle, les recherches contemporaines démontrent aujourd'hui que le corps peut être pénétrable (Perbal, 2011 : 27). Par exemple, la définition du gène a suivi une évolution spectaculaire : les premières définitions du gène renvoient à la fonction unité d'hérédité mutationniste. Le gène était alors considéré comme un trait donné ; ensuite, il est devenu un locus lié d'abord aux protéines puis à des éléments de protéines (acides aminés). Ainsi, le gène est devenu progressivement un corps moléculaire aux limites bien définies (ADN) et il a subi, à partir des années 1980, un morcellement qui traduit la distribution spatiale et temporelle de l'information génétique en tant que telle. (Perbal, 2011 : 19-26).

Une autre opposition conceptuelle se construit entre la conception « populaire » Corps=Personne=Cosmos et la définition « savante » du corps « naturel ». L'homme=corps est considéré comme unité, et devient une création divine donc « intouchable » (LeBreton, 1990 : 39). Au Moyen Age, les interventions médicales, que nous connaissons aujourd'hui (avortement, transplantation d'organes, transfusion sanguine etc.), sont interdites ou pour dire même plus correctement, impensables, car supposant une emprise sur l'univers, sur le cosmos donc sur Dieu. L'espace du corps humain renvoie à l'espace cosmique au niveau macro.

Or, à partir de la Renaissance, nous assistons à la rupture avec la conception traditionnelle holiste. Les travaux des anatomistes : Vésal (*De corporis humani fabrica*, 1543), Léonardo de Vinci (dont les travaux n'ont pas été publiés à son époque et sont partiellement diffusés seulement en 1796 dans *Quaderni*), les idées du protestantisme de Calvin (1545), la philosophie dualiste cartésienne développée par René Descartes (1596-1650), autrement dit, l'avènement de l'individualisme, ouvre la voie à la dissociation de l'homme et du corps, à la distinction entre « être » et « avoir » le corps (LeBreton, 1990 : 29-62). Descartes écrivit « Je me considère premièrement comme ayant un visage, des mains, des bras, et toutes cette machine composée d'os et de chair, telle qu'elle paraît en un cadavre laquelle je désignais du nom de corps... Je considérais outre cela, que je me nourrissais, que je marchais, que je sentais et que je pensais, et je rapportais toutes ces actions à l'âme. » (Descartes, *Médiations*). Nous avons ici une conception du corps individualiste, rationaliste, bref, moderne. A l'espace physique occupé par le corps s'oppose l'espace spirituel de l'individu et la faculté de l'individu de gérer, créer, aménager cet espace.

A l'époque surmoderne (Augé, 1992), le concept de corps, comme la plupart d'autres concepts, est un oxymoron comportant en soi et la vision holiste (yoga, religion, culte de vaudou, microcosmos etc.) et la vision individualiste (sport, bronzage, médecine bio-chimique etc.), aussi bien que les pratiques plus floues du corps (ex. homéopathie).

Il est clair de nos jours, que la définition du corps ne peut pas être réduite à la substance physique étendue sur trois dimensions. Le corps n'est pas une catégorie absolue, ce concept est aussi un construit culturel et social. Il est influencé par les connaissances et les représentations que nous avons sur/de lui. L'apparition de nouveaux corps virtuels, des Avatars, « des suicides virtuels » (suppression du profil en ligne, par exemple dans Facebook), en constitue la preuve concrète.

Les articles de cette première partie explorent la relation entre le corps et l'espace. Issus de domaines différents (architecture, anthropologie, histoire, linguistique, sociologie), ils ont en commun le même point de départ - le corps humain. Les approches qu'ils développent conduisent à l'hypothèse suivante : la conception du corps contribue à la définition de l'espace, ce qui ne contredit pas le contraire : l'appréhension de l'espace influence la conception du corps (qui n'est pas en réalité le contraire, au sens opposé, mais complémentaire et interdépendant). Les définitions de l'espace et du corps se trouvent donc en interdépendance. Sans vouloir mettre en relief un élément et occulter l'autre, nous avons préféré mettre ici le focus sur le corps, les réflexions sur l'espace (spatial et temporel) pourront faire l'objet d'autres publications.

Les auteurs des deux premiers articles explorent les relations entre le corps et les espaces architecturaux.

Emmanuelle Fournier étudie la relation du corps à l'espace architectural de Xestè 3, le bâtiment remontant à la civilisation minoenne de l'âge du bronze. Par l'analyse des peintures murales et l'organisation intérieure du bâtiment, l'auteur dévoile comment cet espace était organisé en fonction de différentes activités sociales et religieuses dont le protagoniste principal était le corps humain, masculin ou féminin. Ce bâtiment Xestè 3 constitue un microcosme où se relie la religion, les croyances, les représentations sociales et les coutumes. Le recours à la scénographie et la mise en mouvement du corps déambulant permettent de découvrir sous un autre angle ce lieu de passage symbolique (le passage de l'adolescence à la nubilité ; rite d'initiation, etc.) incarné dans l'espace architectural complexe (question de la compatibilité du polythyron et le bassin lustral dans la même salle, question de pièces soigneusement ornées mais difficiles d'accès).

La pensée des trois architectes français Le Corbusier, Parent et Gaudin, étudiée par **Julie Cattant**, illustre trois types de relations corps-espace, trois philosophies, si différentes les unes des autres :

Le Corps vs l'Espace

L'opposition du fonctionnel au décoratif, la rationalisation de l'espace habité, la recherche de la mesure idéale anthropocentrique dévoilent la vision dualiste du corps et de l'espace chez le Corbusier (nature apparente vs nature sous-jacente, désordre-ordre, etc.).

Le Corps dans l'Espace

Parent s'oppose à l'architecture orthogonale de le Corbusier, mais n'échappe pas au dualisme. Il introduit dans l'architecture le mouvement incité par la ligne opaque et cherche à rapprocher l'espace habité de la Nature ce qui inscrit la pensée de Parent dans un autre dualisme (Nature-Culture ; statique-dynamique ; mort-vie, réel-imaginaire etc.).

Le Corps-espace et l'Espace-corps

C'est la philosophie holiste de Gaudin qui transcende l'opposition habituelle du corps à l'espace architectural. Les deux, pris dans la relation métaphysique, sont pourvus de sensualité, de sexualité, d'angoisse, du désir de respirer, de se pénétrer, de vivre.

Les auteurs suivants, **Mariangela Albano** et **Gaetano Sabato**, entreprennent une étude linguistique pour explorer les représentations sur le corps véhiculées par la brochure publicitaire du centre de bien-être dans les Croisières Costa. Ils montrent comment l'expérience mentale individuelle et l'imaginaire collectif participent à la création de la connaissance incorporée d'être dans une croisière. L'analyse

anthropologique complète ces réflexions sur la construction de l'espace spatial et temporel dans les croisières et dévoile le secret de leur popularité.

Ludmila Acone, se situant dans le champ de l'histoire, voit dans le corps une voie de transcendance de l'espace temporel. En analysant la pratique du culte de la Madone de l'Arc dans la région de Naples, elle démontre comment les corps des *fujenti* emplissent symboliquement (mais aussi matériellement) l'espace urbain en devenant un vrai « lieu de mémoire » : un lieu signifiant (symbole de sang, de mystère, ...), un lieu de passage (processions religieuses, pèlerinage...), un lieu de lutte sociale (le saignement de la Madone de l'Arc et le versement du sang de l'infirmière Mariarca Terracciano). Païen et chrétien, masculin et féminin, populaire et ecclésiastique... les aspects mutuellement controversés et complémentaires de ce culte constituent un oxymoron surprenant.

La seconde partie de ce numéro, intitulée « Espaces traductologiques, culturels et éducatifs » forge, à sa manière, plusieurs espaces dans lesquels le corps et l'esprit jouent naturellement des rôles essentiels.

Dans l'espace traductologique, le corps est toujours présent dans la mesure où **Teresa Maria Wlosowicz** a choisi d'analyser, dans une approche fonctionnelle, la traduction en français du livre nord américain de développement personnel *You Can Heal Your Life* de Louise L. Hay, dans le but d'observer le fonctionnement de diverses techniques de traduction, la créativité occupant, dans ce mouvement, une place importante. La problématique du traitement des éléments spécifiques de la culture américaine du texte source, entre *omission* pure et simple et *adaptation* à la culture française, est un des points forts de cette recherche.

Dans l'espace didactologique pour l'apprentissage de la langue-culture française, **Ebru Eren**, dans une approche ethnographique, porte un *regard méta-discursif sur les pratiques de classe de français et les cultures éducatives en contexte turcophone*. Sa démarche consiste, en allant de la pratique de classe (interactions, communication didactique, verbalisation par l'enseignant de ses pratiques, etc.) vers une construction théorique, à prendre davantage en compte l'intervention des éléments socioculturels et le rôle des cultures éducatives dans l'enseignement du français en mettant en relief un contexte éducatif non francophone, turc dans ce cas.

Christian Pelissero ensuite, dans une approche *autopoïétique* (notion issue de la neurobiologie), analyse le processus d'autonomisation des apprenants au cœur de la tradition éducative japonaise. Ce qui l'amène à approfondir la notion d'énaction (*conception autopoïétique de la cognition*) en la distinguant clairement du béhaviorisme, du constructivisme et du socio-constructivisme. L'auteur nous invite alors à reconsidérer dans une large mesure mais avec lucidité la notion d'enseignement/apprentissage sur laquelle reposent les pratiques actuelles.

Elena Ciprianova et Jana Birova pour clore ce numéro, dans des approches inter-culturelle et sociohistorique, effectuent une analyse et une critique constructive des contenus des programmes scolaires officiels en Slovaquie depuis les années 80 jusqu'à nos jours. C'est l'occasion de suivre l'évolution préoccupante du français langue étrangère dans l'enseignement primaire et secondaire en Slovaquie et de connaître la place qu'il occupe aux côtés de l'anglais, de l'allemand, du russe, de l'espagnol, etc. Cette étude permet également de percevoir le dynamisme d'enseignants-chercheurs soucieux de développer l'enseignement de la langue-culture française en Slovaquie.

Nous remercions vivement les 10 auteurs de ce numéro 11 pour leur contribution à cette diversité d'espaces créatifs au sein de *Synergies Europe*.

Bibliographie⁶

Augé, M. 1992. *Non-lieux, introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris : Le Seuil.

Chapouthier, G. et Kaplan, F. 2011. *L'homme, l'animal et la machine - Perpétuelles redéfinitions*. Paris : Editions CNRS.

Lamy, A. 2011. « Le corps impénétrable : représentations du corps en philosophie naturelle au XIV^e siècle. L'exemple de Walter Burley (*Traité des formes*) et de Guillaume d'Ockham » dans *Synergies Pays riverains de la Baltique*, numéro 8, « Faire dialoguer les sciences humaines et sociales, la philosophie et les sciences du vivant autour du corps ? », Gerflint, p.11-17.

Le Breton, D. 1990. *Anthropologie du corps et modernité*. Paris : PUF.

Lipovetsky, G. 1983. *L'Ère du vide*. Paris: Gallimard.

Lock, M. & Farquhar, J. ed. 2007. *Beyond the body proper. Reading the anthropology of material life*. Duke University Press, Durham and London.

Perbal, L. 2011. « Corps et complexité. Pour une mouvance pragmatique du gène » *Synergies Pays riverains de la Baltique*, numéro 8, « Faire dialoguer les sciences humaines et sociales, la philosophie et les sciences du vivant autour du corps ? », Gerflint, p.19-26.

Notes

1. Cortès, J. (coord.) 2015. *Louis Porcher (1940 -2014) : Visionnaire, Stratège, Polémiste*. *Synergies Europe*, n°10 ; [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Europe10/Europe10.html> [consulté le 10 octobre 2016].

2. La revue *Synergies Europe*, revue du Gerflint, a été fondée en 2006.

3. Cortès, J. 2006. « Introduction. Pourquoi Synergies Europe ? », *Synergies Europe* n° 1, p. 8-10. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Europe1/Cortes.pdf> [consulté le 10 octobre 2016].

4. *Synergies pays riverains de la baltique*, n°8 /2011. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Baltique8/baltique8.html> [consulté le 10 octobre 2016].

5. http://gerflint.fr/Base/Baltique8/colloque_2011.pdf [consulté le 10 octobre 2016].

6. Cette bibliographie concerne exclusivement la première partie de ce numéro.

Synergies Europe n° 11 / 2016



Le corps comme définition
de l'espace.
Occuper, créer ou interagir ?





ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Du figuré au réel : le corps dans la Xestè 3 de Théra

Emmanuelle Fournier

Maison Archéologie et Ethnologie René-Ginouvès, France
emmanuellefournier@hotmail.fr

Résumé

Située sur l'île cycladique de Théra, la Xestè 3 est un bâtiment imposant de deux étages, daté du Bronze Récent, qui se distingue par la présence de très nombreuses peintures murales. Un décor qui, de par son thème iconographique particulier, fait aujourd'hui encore l'objet de discussions bien que les chercheurs s'accordent sur la représentation de rites de passage ou d'initiation. Prépondérante dans le bâtiment de la Xestè 3, ces peintures ont en grande partie participé à déterminer la fonction du bâtiment qui pourrait être dédié à la réalisation de ces rituels. Cette analyse interroge sur la relation entre l'espace figuré et l'espace réel, et notamment sur leur interdépendance qui semble avoir un dénominateur commun : le corps. Il est possible de s'interroger sur la place du corps ainsi exposé et sur sa participation dans la construction de cet espace.

Mots-clés : Âge du Bronze, Akrotiri, rites de passage, peintures murales, espace architectural

From the figurative to the real: the body in the Xestè 3 at Thera

Abstract

Situated on the Cycladic island of Thera, the Xeste 3 is a monumental two-storey building, dated from the Late Bronze Age, which is characterized by the presence of numerous wall paintings. A decor which, by its iconographic theme, is still a subject of discussion, although the researchers agree on the representation of rites of passage or initiation rites. Predominant in Xeste 3 building, these paintings have largely contributed to determining the function of the building which could have been dedicated to the realization of these rituals. This analysis examines the relationship between represented space and real space, and particularly their interdependence which seems to have a common denominator: the body. Through this new approach, it is possible to question the body's place, exposed like this, and its participation in the construction of this space.

Keywords: Bronze Age, Akrotiri, Rites de passage, Wall paintings, Architectural space

Située dans l'archipel grec des Cyclades, l'île de Théra abrite, en bordure de sa caldeira, le site d'Akrotiri qui constitue l'un des sites archéologiques, daté de l'Âge du Bronze, le mieux conservé du bassin égéen. Cet extraordinaire état de conservation est dû à une éruption volcanique, qui s'est produite sur l'île entre 1550-1530 avant notre ère¹ et qui a enseveli les constructions sous une épaisse couche de cendres et de pierres ponce les protégeant ainsi de l'érosion.

Ainsi préservé, le site d'Akrotiri constitue pour la recherche un témoin important de l'urbanisme et de la vie quotidienne de la civilisation minoenne. La conservation exceptionnelle de l'élévation des bâtiments sur plusieurs étages a également permis la préservation de nombreuses peintures murales *in situ*, et en relativement bon état, permettant ainsi une lecture complète de l'environnement architectural.

Le site d'Akrotiri compte plusieurs bâtiments de dimensions et de fonctions différentes, certains privés, d'autres publics qui forment un plan en ordre serré organisé en réseau plus ou moins orthogonal. Dans cet urbanisme, se distinguent les Xestè. Ce sont de grands bâtiments indépendants qui avaient probablement une fonction publique liée à l'administration ou à la religion comme le suggèrent le mobilier et l'organisation architecturale. Le terme Xestè, qui signifie bâtiment réalisé en pierre de taille, a été donné, par Spyridon Marinatos, qui fut le premier archéologue à travailler sur le site de 1967 à 1974 (Marinatos, 1999)².

De cet ensemble, la Xestè 3, bâtiment situé à l'extrémité sud-ouest de la ville, se distingue par plusieurs éléments. Tout d'abord, il s'agit de l'un des plus grands bâtiments mis au jour après la Xestè 4, dont il se distingue, par un état de conservation exceptionnel qui donne à voir l'élévation sur deux étages. Il possède également le plus grand nombre de peintures murales, environ 50% du total des peintures retrouvées sur le site d'Akrotiri.

Les peintures murales de l'Âge du Bronze n'ont pas qu'une simple fonction décorative, au contraire, elles semblent jouer un rôle primordial dans la fonction même de l'édifice. Aussi, le fait que, dans la Xestè 3, les jeunes personnages peints paraissent engagés dans ce qui semblent être des rituels de passage ou d'initiation, a-t-il contribué à déterminer que l'édifice était dédié à l'accomplissement de ces rites. Une interprétation complétée par les découvertes archéologiques (mobilier et aménagements).

Déterminantes dans l'interprétation de la fonction du bâtiment, les peintures murales de la Xestè 3 interrogent sur la relation entre « l'espace réel et l'espace figuré » (Blakolmer, 2010 : 159). En effet, dans les rituels de passage, le corps et ses modifications - tant naturelles par les effets de la puberté, qu'anthropiques comme le maquillage ou le rasage des cheveux - deviennent les protagonistes à la fois du

décor mais aussi de l'agencement architectural. Aussi nous-a-t-il paru intéressant, dans le cadre de cette publication consacrée aux rapports entre corps et espace, de revenir sur cette interaction afin de tenter d'en mesurer la portée.

L'article publié en 2010, par A. Vlachopoulos, transforme l'approche du bâtiment de la Xestè 3, en envisageant son étude de manière globale en impliquant tous les paramètres utiles à la compréhension de la fonction du bâtiment (architecture, décor, mobilier) (Vlachopoulos, 2010 : 173-198). Partant, nous avons tenté de réemployer ces paramètres et les données d'A. Vlachopoulos, afin de comprendre la place dans cet espace, d'un élément, généralement difficile à percevoir en archéologie : le corps.

Dans un premier temps, le corps est envisagé dans la Xestè 3 à travers l'espace figuré pour comprendre l'interprétation des peintures murales et pour mettre en lumière la place du corps dans ce décor. Ensuite, nous essayerons de déterminer le rapport entre le décor et l'architecture, c'est à dire entre le corps figuré et le corps réel, en s'interrogeant notamment sur l'organisation spatiale. Enfin, nous nous intéresserons au corps réel en recherchant des éléments qui suggèrent la pratique de soins ou modifications corporels au sein de la Xestè 3. Ces éléments présents à la fois dans l'iconographie et les aménagements des pièces créent un lien particulier entre l'espace et le corps dans la Xestè 3.

1. Quand le corps détermine l'espace

Le rôle public et officiel de la Xestè 3 a été déterminé, très rapidement par les découvertes des premières fouilles. Les grandes dimensions du bâtiment, ses façades monumentales en pierre de taille ou enduites (Vlachopoulos, 2010 : 175) et son riche décor peint intérieur participent à cette interprétation mais les indices les plus probants viennent de plusieurs aménagements et du mobilier. En effet, la Xestè 3 est bordée de trois cours agrémentées de plusieurs banquettes³ (cf. Fig. 1). Des banquettes sont également présentes à l'intérieur même du bâtiment dans l'entrée et la pièce 3 qui semble être un espace stratégique compte tenu de son architecture et de son décor. La présence de ces banquettes a très vite suggéré que « many people entered this room and awaited their turn » (Marinatos, 1999 (Thera VII) : 23). L'hypothèse que la Xestè 3 est un bâtiment public est également corroborée par la rareté du mobilier à usage quotidien qui est présent uniquement dans la pièce 6 (Vlachopoulos, 2010 : 184). A. Vlachopoulos signale une certaine dichotomie dans l'agencement des pièces dans la Xestè 3 aussi bien au rez-de-chaussée qu'au premier étage (Vlachopoulos, 2010 : 184). En effet, il semble que la partie orientale composée de grandes pièces devait être conçues pour l'accueil du

public alors que les petites pièces à l'ouest devaient être soit privées, soit réservées à un public plus restreint⁴ (cf. Fig. 1). Ainsi, l'aspect officiel et public du bâtiment, du moins dans certaine partie, ne fait aucun doute, mais pour quelles activités ?

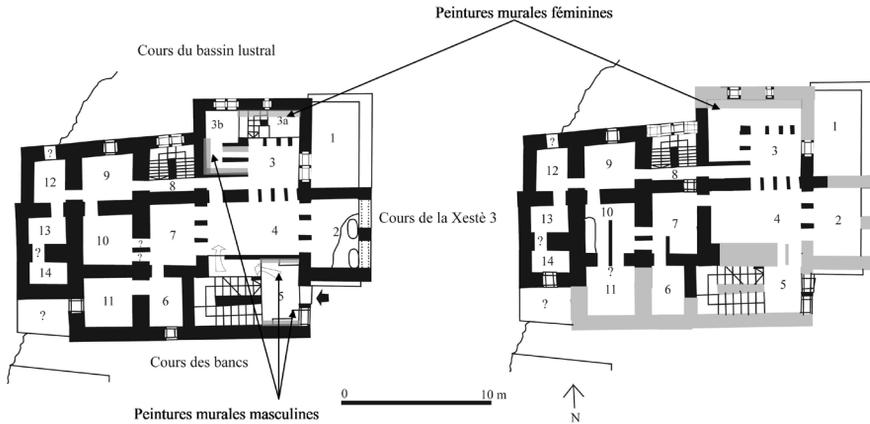


Figure 1 : Plan du rez-de-chaussée et du 1^{er} étage de la Xestè 3, Réalisation E. Fournier d'après les plans proposés par A. Vlachopoulos

1.1. Un thème iconographique lié aux transformations corporelles et leurs codifications

Les peintures murales de la Xestè 3 peuvent être regroupées en plusieurs catégories ornant chacune d'elle une pièce différente. Les paysages empreints de références marines composent le premier groupe. Ces peintures sont présentes entre autres dans l'escalier monumental de l'entrée et la pièce 2. Certaines peintures, au caractère fantastique, montrent des singes bleus à la gestuelle humaine (Rehak, 1999 : 705-709). Le deuxième étage est, quant à lui, orné de peintures aux motifs géométriques répétitifs.

Enfin, la majorité des peintures nous donnent à voir des figures anthropomorphes féminines et masculines (cf. Fig. 2 et Fig. 3). Ces peintures et plus généralement celles de l'ensemble du site d'Akrotiri illustrent un thème rare pour l'époque : la représentation d'enfants et d'adolescents engagés dans des activités diverses. Toutefois, ce n'est pas tant les activités que la représentation du corps qui intéresse car celui-ci est peint de manière très détaillée et avec beaucoup de précisions quant à l'âge des personnages en insistant subtilement sur les diverses transformations dues à la puberté (croissance des seins, développement de la musculature...).

À cela, s'ajoute une coiffure particulière. En effet, la plupart des personnages de Théra ont été représentés selon une convention de représentation illustrant des cheveux rasés de couleur bleue et où seules quelques mèches auraient été préservées. La répétition de cette coiffure sur plusieurs personnages peints dans des bâtiments différents souligne de manière très claire que nous sommes face à une coutume socioculturelle forte qui dépasse la simple notion de mode. Cette pratique permet par le biais de la coiffure de distinguer - des adultes - une catégorie d'individus jeunes et immatures. Les variantes relevées, concernant notamment la longueur et le nombre de mèches de cheveux préservées, semblent correspondre à l'évolution des individus en soulignant plusieurs étapes de l'enfance à la nubilité (Chapin, 2007 : 242-248) ; « a new hairstyle accompanied the passage to each successive phase » (Koehl 2001 : 237). Ce comportement identitaire a conduit les chercheurs à envisager certaines de ces peintures murales comme la représentation de rituels d'initiation (Doumas, 2000 : 981 ; Davis, 1986 : 399-406, 404 ; Marinatos 1993 : 210).

Dans la Xestè 3, ce sujet est présent sur quatre ensembles de panneaux peints répartis dans plusieurs pièces et sur deux étages :

- Le premier ensemble, composé de deux panneaux, est visible dès l'entrée du bâtiment. Les peintures sont disposées au-dessus de banquettes et montrent des jeunes hommes aux cheveux rasés capturant des chèvres et un taureau (Marinatos, 1999 : 23, 25 ; Vlachopoulos, 2010 : 178).
- Un second ensemble, également masculin, forme un triptyque dans la petite pièce 3b. On peut y voir une procession de personnages masculins (un enfant, un adolescent et un homme) portant des vases et des étoffes⁵ et se dirigeant vers un homme plus âgé qui est en train de verser le contenu de son pichet (cf. Fig. 2).
- Non loin de là, dans la pièce 3a, deux panneaux peints ornent le bassin lustral⁶. Sur ces panneaux sont représentées trois jeunes filles, l'une portant un collier dans sa main avance vers sa camarade qui, blessée à un pied, a du s'asseoir sur des rochers. La troisième, revêtue d'un voile transparent, se dirige également vers elle, tout en tournant sa tête vers un autel surmonté d'une corne de consécration ensanglantée (cf. Fig. 2 et Fig. 3).
- Enfin, le dernier ensemble peint se trouve au premier étage dans la pièce 3 et juste au-dessus des peintures du bassin lustral. Les deux panneaux montrent des jeunes filles ramassant du safran et l'offrant à une déesse assise sur une estrade et entourée d'un singe bleu et d'un griffon (cf. Fig. 3).

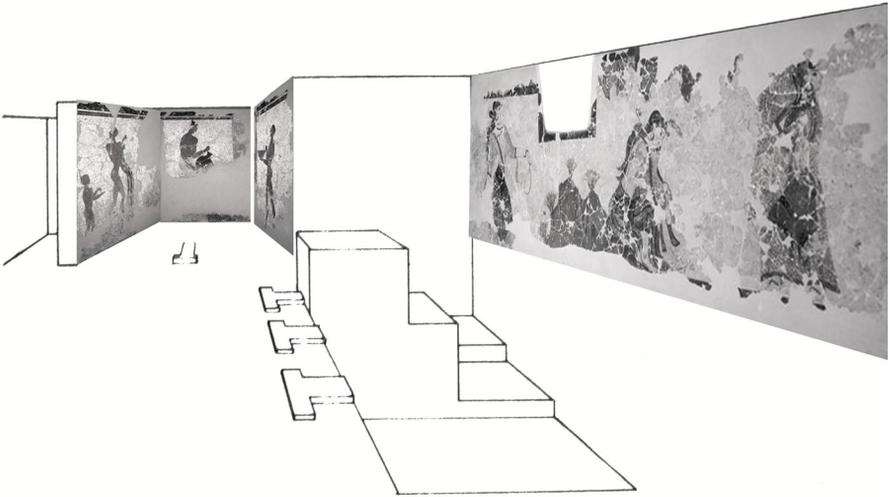


Figure 2 : La procession masculine (pièce 3b)
et les trois jeunes filles du Bassin Lustral (pièce 3a),
Réalisation E. Fournier.

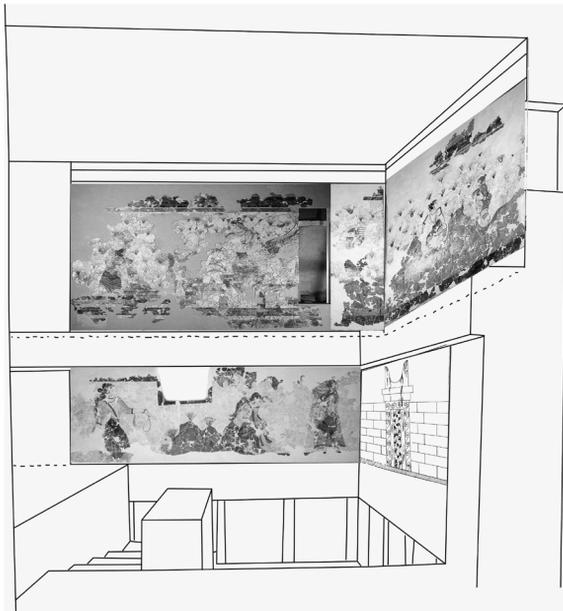


Figure 3 : Superposition des peintures du Bassin Lustral et du premier étage
(Les ramasseuses de safran),
Réalisation E. Fournier

1.2. Du figuré au réel : un bâtiment dédié aux rites de passage ?

Les peintures murales de la Xestè 3 sont abordées par les chercheurs de deux manières. La première suppose que les peintures forment un ensemble dédié à l'initiation des jeunes filles (Cameron, 1978 : 579-592, 580)⁷. La seconde distingue deux cycles, l'un féminin, l'autre masculin.

Dans le premier cas, les peintures murales illustreraient un rite d'initiation lié au passage de l'enfance à la nubilité des jeunes filles lors de la fête du renouveau de la nature. Dès lors, les personnages de la pièce 3b feraient également partie de ce rituel et apporteraient les vêtements et les ustensiles nécessaires à la purification des jeunes filles avant leur présentation à la foule et leur entrée dans la société (Cameron, 1978 : 579 ; Niemeier, 1992 : 99). Une scène de mariage est également envisagée (Marinatos, 1993 : 208-209 ; Koehl, 2001 : 237). Dans ce cas, c'est la jeune fille blessée, de la peinture murale du bassin lustral⁸, qui serait au cœur de la scène, car sa blessure indiquerait la souffrance du passage du stade de fille à celui de femme ; faisant ainsi référence à la perte de la virginité, aux menstruations, et à l'accouchement.

Dans le deuxième cas, c'est une distinction entre un cycle dédié aux hommes et un cycle dédié aux femmes qui est privilégiée (Davis, 2000 : 869). Là encore plusieurs hypothèses sont envisagées. C. Doumas considère que le protagoniste du cycle masculin est le jeune homme à l'étoffe de la pièce 3b. La scène représentée montrerait alors une cérémonie de purification et d'habillement donnant à l'adolescent le statut d'homme (Doumas, 1992 : 130). V. Karageorghis voit, quand à lui, dans le triptyque de la pièce 3b la préparation du rituel de passage lui-même et propose qu'il représente l'introduction d'une scène de rasage et d'offrande de cheveux. Le pichet et la vasque, tenus par ce qui semble être des personnages officiels, serviraient au lavage et rasage des cheveux (Karageorghis, 1990 : 67-70). M. Shaw donne une troisième possibilité en suggérant l'idée que les peintures murales de la pièce 3b dédiées aux hommes dépeignent une cérémonie de circoncision (Morgan, 2000 : 945)⁹. Ces hypothèses restent envisageables même si aucun élément, comme des ustensiles coupants, couteaux ou rasoirs, ne vient les corroborer. La nudité des personnages masculins de la pièce 3b et le fait qu'ils apportent des étoffes et des vases, impliquant l'emploi de liquides, sont autant de données qui concourent à mettre en avant le corps et donnent donc l'impression que cette scène pourrait tout simplement être liée à des soins corporels, voire au bain.

Soulignons que ce cycle masculin est complété par les peintures de l'entrée illustrant des jeunes hommes aux cheveux rasés chassant des chèvres et un taureau ; des animaux usuellement sacrifiés dans la religion minoenne. Leur capture assure

donc aux jeunes hommes leur entrée dans l'âge adulte et la société. Aussi, ces peintures incarnent-elles à la fois un thème sacré et socialisant valorisant l'activité et des qualités comme l'adresse et la force (Vlachopoulos, 2008 : 451). Ce thème de la capture d'animaux sacrificiels pourrait trouver une continuité dans l'une des peintures de la pièce 3b du bâtiment. En effet, le sang présent sur l'autel et les cornes de consécration peints dans le bassin lustral pourrait alors signifier celui versé lors du sacrifice sanglant de la chèvre et du taureau.

1.3. Rite de passage, rite d'initiation, rite de puberté ?

Ces nombreuses hypothèses montrent combien les thèmes iconographiques sont complexes et combien les chercheurs semblent partagés sur l'interprétation même des peintures murales. Pourtant, tous s'accordent sur la représentation de rituels de passage ou d'initiation, même s'il est vrai qu'aucun élément de ces scènes ne renvoie véritablement à un changement de statut des personnages. L'ensemble peint de l'étage souligne ce problème. En effet, les panneaux de la pièce 3 montrent des jeunes filles d'âges quelque peu différents ramassant du safran et l'offrant à une déesse. Or, il convient d'ajouter à cette scène deux peintures murales qui ornaient le couloir menant à la pièce 3 et qui montrent des femmes d'âge ramassant elles-aussi du safran (Vlachopoulos, 2008 : 453). Des peintures qui tendent plutôt à souligner le rôle des femmes, de l'adolescence à l'âge adulte, dans la société d'Akrotiri plutôt que leur changement de statut. Il s'agit donc d'une initiation mais peut-on parler d'un véritable rite de passage ?

Malgré une ambiguïté quant à la terminologie à employer pour décrire ces scènes, il est très clair que le corps et son traitement sont mis en scène dans ces peintures. En effet, les artistes ont choisi de représenter les changements corporels dus à la puberté mais aussi ceux qui socialisent la personne : comme la coiffure, et ceci avec beaucoup de précision. Les soins du corps sont également présents par le biais du maquillage des jeunes filles, des coiffures, des bijoux, des vêtements, ou encore dans la « scène de toilette » de la pièce 3b. On retrouve également les soins du corps, mais de manière détournée, par la représentation du safran car il s'agit d'une plante qui peut être utilisée à la fois comme colorant mais aussi comme médicament (pour les règles douloureuses notamment). À noter que, la douleur du corps est également envisagée et représentée par l'intermédiaire de la jeune fille blessée (Dumas, 1985 : 30).

Les modifications corporelles et les rites d'initiation sont donc les protagonistes principaux des peintures de la Xesté 3. Mais le bâtiment est-il organisé pour répondre à ces besoins ?

2. Interaction entre le corps figuré et le corps réel

Bien que les fouilles de l'édifice ne soient pas terminées, l'organisation spatiale, les aménagements fixes et le mobilier découvert tendent à révéler une volonté de mise en scène. Une scénographie perceptible lorsque l'on observe l'emplacement des peintures murales et leur visibilité ainsi que l'organisation spatiale de certaines pièces.

2.1. Mise en scène de l'espace pictural

Si le corps et ses modifications sont mis en scène dans les peintures, le choix de l'emplacement des peintures murales crée également un jeu avec le corps du spectateur. En effet, contrairement aux peintures murales des autres bâtiments visibles de l'extérieur par une fenêtre, les peintures de la Xesté 3 ne s'offrent pas au regard des passants et ne peuvent donc être observées que par la personne qui pénètre dans la pièce (Doumas, 2005 : 78). Et encore, même dans ce cas là, les peintures sont parfois difficiles d'accès au regard. C'est le cas du triptyque de la pièce 3b qui placée sur trois panneaux peints distincts ne peut être vue d'un seul coup d'œil. La pièce 3b possède une ouverture particulière dite polythyron, empruntée à l'architecture minoenne et constituée de portes et de piliers. Deux des piliers se prolongent dans la pièce pour former une entrée composée de deux murs d'argile longs de 1.30 m. Ces deux murs créent un système de double entrée à l'espace réduit (cf. Fig. 1). À la réduction de l'espace engendrée par ces deux murs, s'ajoute un manque de visibilité. En effet, le mur en argile sud masque une partie des peintures murales présentes dans cette pièce. Ainsi, selon le « couloir » d'entrée emprunté, le visiteur ne peut voir que deux des trois panneaux qui composent le décor. En conséquence, le panneau avec l'enfant et l'adolescent et le panneau avec l'homme à la vasque ne peuvent être vu qu'alternativement. Soulignons également que le panneau peint montrant l'homme au pagne est difficilement perceptible dans son entier car il faut avoir franchi l'un des couloirs pour le voir, ce qui laisse peut de recul pour l'admirer. Dès lors, on peut supposer que les personnes amenées à entrer dans cette pièce devaient suivre un cheminement spécifique pour découvrir les trois panneaux peints. La difficulté d'accès de la pièce laisse aussi penser que seules quelques personnes étaient autorisées à pénétrer à l'intérieur. Cette mise en scène architecturale pose la question de la fonction de la petite pièce 3b, qui apparaît très confinée et peu accessible.

V. Karageorghis a mis en avant une autre donnée qui a son importance pour envisager l'interprétation du décor et du bâtiment, il s'agit de la non-mixité des personnages dans les peintures de la Xesté 3. La mixité sexuelle semble

effectivement clairement bannie des peintures murales de Théra lorsqu'elles concernent des personnages à la coiffure partiellement rasée. Les garçons et les filles dans la Xestè 3 sont, en effet, mis en scène dans des peintures différentes. Une séparation accentuée, dans ce bâtiment, par une organisation spatiale des panneaux peints dans une architecture divisée en pièces et en étages. Ainsi, les peintures des jeunes filles décorent deux salles différentes, l'une au premier étage et l'autre au rez-de-chaussée, alors que les scènes masculines ornent les murs de la pièce 3b et 5 du rez-de-chaussée (cf. Fig. 1). Cette mise en scène amène à s'interroger sur une séparation effective des garçons et des filles dans l'ensemble de la vie sociale. Dans une scène de rituels de passage ou d'initiation vers l'âge adulte cela accentuerait la prise de conscience de la différence sexuelle (Chapin, 2007 : 250, 255 ; Chapin, 2009 : 23). On peut aussi considérer qu'il s'agit d'une manière d'insister sur le « genre » des activités. Dans ce cas, les filles paraissent être réquisitionnées pour la cueillette du safran et les garçons sont peut-être préposés aux bains et aux sacrifices ce qui montrerait ainsi l'engagement des plus jeunes dans la communauté. Ces ensembles masculins et féminins ne semblent se rejoindre que de manière très subtile par le sang présent sur la corne de consécration qui fait partie du paysage des jeunes filles du bassin lustral. Ce sang pourrait symboliser le sacrifice sanglant des chèvres et du taureau que capturent les jeunes hommes de l'entrée comme nous l'avons souligné dans la partie précédente. Il est donc envisageable que les jeunes filles et les jeunes hommes se retrouvaient lors de ces sacrifices.

2.2. Mise en scène de l'espace : gestion de la circulation et des émotions

Au-delà des décors muraux dont la richesse et l'abondance devaient impressionner, le bâtiment lui-même est perçu par les chercheurs comme agencé pour la réalisation de rituels d'initiation. En effet, la circulation des personnes est semble-t-il contrôlée. C'est le cas de l'accès aux étages. En effet, l'escalier monumental de l'entrée, ornée de peintures gigantesques, permettait seulement de monter au 1^{ère} étage alors que l'escalier nord, plus petit amène jusqu'au deuxième étage (Doumas, 1992 : 127). De plus, les aménagements intérieurs, notamment les nombreux systèmes d'ouvertures en polythyron, semblent participer à une mise en scène qui permet de contrôler la circulation des personnes ainsi que ce qui peut être visible de la pièce et de son décor selon que les différentes portes sont ouvertes ou fermées. Pour A. Vlachopoulos ce type d'aménagement créé des espaces difficiles d'accès, voire clos, qui participent de la tension nécessaire lors de rituels de passage (Vlachopoulos, 2010 : 179). Une impression inquiétante présente dans d'autres espaces de la Xestè 3, notamment dans le décor de l'unique pièce du

deuxième étage qu'il qualifie d'étouffant (Vlachopoulos, 2010 : 185-186). En effet, cette pièce était ornée de grandes peintures murales aux motifs géométriques répétitifs qui seraient, selon lui, parfaitement adaptée à la phase d'isolement des rituels de passage. Toujours dans cette optique de mise en scène et de création d'une atmosphère de trouble, il pense que l'utilisation nocturne de la Xestè 3, comme l'indique la découverte de nombreuses lampes dans tout le bâtiment, devait augmenter l'émotion des initiés (Vlachopoulos, 2010 : 187-188).

Le bâtiment aurait donc été pensé, organisé dans un processus de socialisation par une progression à travers les pièces. L'objectif semble être d'impressionner le visiteur par une organisation complexe qui mêle décor, organisation architecturale et mobilier. La Xestè 3 devient ainsi scénique, organisée pour le corps et ses sensations, peut-être pour un rituel de passage. Quelques soient les rituels organisés dans la Xestè 3, ceux-ci étaient fortement liés à la religion (Niemeier, 1992 : 99). En effet, on ne peut omettre certains éléments du bâtiment, aussi bien dans le décor que dans l'architecture, qui font référence au sacré. Dans les peintures murales, les animaux comme le griffon ou les singes bleus renvoient à un univers fantastique. La capture des chèvres et du taureau et leur probable sacrifice sur l'autel peint de la pièce 3a renseignent sur une probable liturgie et insistent sur la place des divinités et des gestes culturels lors d'activités quotidiennes comme le ramassage du safran (Niemeier, 1992 : 98). Un caractère sacré également incarné par la représentation d'une déesse, au cœur de la scène du ramassage du safran, ce qui donne à cette activité une autre dimension (Doumas, 1992 : 131). Les jeunes hommes et les jeunes filles participent donc à la fois à la vie sociale et économique de l'île mais aussi à la vie religieuse. Dans l'architecture, la présence d'un bassin lustral fait également référence à de probables cérémonies religieuses même si la fonction de cet aménagement n'est pas encore bien comprise. Tous ces éléments tendent à souligner la quotidienneté de pratiques rituelles et de gestes sacrés qui font partie intégrante de l'organisation sociale (Marinatos, 1985 : 226). Pour autant, l'organisation de la vie au sein du bâtiment n'est pas facile à clarifier.

3. Les soins corporels

L'iconographie, le mobilier découvert, ou encore la fonction probable de certaines pièces renvoient à la réalisation de soins corporels. Aussi avons nous choisi de revenir sur ces découvertes et sur l'interprétation qui en a été faite, dans le but de mieux comprendre le lien entre le corps et l'espace dans la Xestè 3.

Dans le triptyque de la pièce 3b, la pratique de soins ou de modifications corporels, est suggérée par plusieurs éléments comme le choix d'une mise en scène

dans un intérieur qui rappelle la pièce 3b elle-même, la nudité des personnages qui ne fait écho à aucune activité marine et les objets que portent les personnages qui renvoient à l'emploi de liquides pour les récipients et au séchage du corps ou à l'habillement pour les étoffes tenues par le jeune homme. Même si aucun indice ne trahit le contenu des récipients, il est certain que le contenu du pichet qu'est en train de verser l'homme au pagne est liquide. Il pourrait s'agir d'eau ou d'huiles parfumées. Certains chercheurs considèrent que cette peinture murale est une scène de libation (Karageorghis, 1990 : 70 ; Davis 2000 : 859-872, 869). Cependant, aucun indice iconographique ne relie véritablement cette scène au sacré, hormis l'aspect solennel des personnages. Il pourrait tout simplement s'agir d'une scène de toilette en rapport avec les soins du corps. Une scène de toilette qui pourrait très bien avoir été organisée dans la pièce 3b elle-même. En effet, la pièce possède dans son extrémité nord, et proche d'une grande fenêtre, une sorte de bassin rectangulaire (Vlachopoulos, 2010 : 178). Une cavité qui peut avoir servi pour des ablutions ou des libations mais dont la fonction est pour le moment inconnue. Peut-être a-t-elle un lien avec les trois panneaux peints qui renvoient à l'utilisation de liquides. Sans plus d'information, il est difficile pour le moment de connaître l'emploi de cette cavité ou même le rôle de cette pièce à la configuration si singulière.

Une autre pièce présente des caractéristiques qui laissent supposer qu'il s'agit d'une pièce d'eau, voire d'une salle de bain. Cette pièce, numéroté 2, se trouve au rez-de-chaussée de la Xestè 3, non loin de la pièce 3b. Elle possède des aménagements fixes spécifiques, présents dans d'autres bâtiments du site d'Akrotiri mais aussi de Crète¹⁰. Ces aménagements se composent d'un coffrage de forme ovale en pierre qui maintient fixe deux cuves en terre cuite en forme de baignoire. Les deux cuves ont été disposées, l'une derrière l'autre, le long du mur est et sous des fenêtres (cf. Fig. 1). Un système de drainage de l'eau a été mis au jour dans la pièce (Marinatos, 1985 : 224) mais il est pour le moment impossible de déterminer s'il était relié aux deux « baignoires » pour permettre l'évacuation, puisque celles-ci n'ont pas encore été fouillées. Outre les « baignoires », les nombreux récipients et ustensiles aquifères retrouvés dans la pièce témoignent de la manipulation de liquides, un usage rendu possible, entre autres, par le dallage partiel de la pièce. L'iconographie marine de la peinture murale qui orne la pièce renvoie également à l'utilisation de liquide. Tous ces éléments, traits architecturaux de la pièce 2, aménagements fixes, revêtement de sol et iconographie, suggèrent que nous sommes en présence d'une pièce d'eau. Seule l'existence de nombreuses ouvertures, par les systèmes de polythra donnant sur la grande pièce 4 et des deux grandes fenêtres sur le mur est, ne coïncide pas avec l'intimité nécessaire aux baigneurs, à moins

que les bains n'aient pas été d'ordre privé. Tous ces indices permettent d'établir que des activités liées à l'utilisation de liquides, et probablement en corrélation avec le corps, étaient pratiquées dans cette pièce. Dès lors, la pièce 3b et la pièce 2 semblent donc destinées à des activités similaires probablement liées aux soins corporelles, ainsi leur proximité mais aussi leur distinction laisse-t-elle penser qu'elles étaient probablement complémentaires.

L'hypothèse d'une utilisation de liquides est également corroborée par la découverte de nombreux vases, dont la majorité d'entre eux n'étaient pas destinés à un usage domestique (Doumas, 1992 : 128) mais plutôt à « l'usage intensif de liquides » (Vlachopoulos 2010 : 188). À cela s'ajoute la découverte au rez-de-chaussée d'une grande cuvette en marbre datant du Cycladique Ancien¹¹. Un objet très ancien, pour l'époque, qui pourrait avoir servi pour des ablutions ou des libations. Malgré leur omniprésence, soulignée par l'iconographie, le mobilier et l'architecture, le rôle des liquides reste difficile à déterminer. En effet, on ne peut en connaître la nature exacte, même si l'eau semble avoir eu une certaine importance. Il se pourrait alors que, compte tenu de ces découvertes, le triptyque de la pièce 3b soit le témoin d'une activité effective réalisée dans ce bâtiment. Le caractère public de Xestè 3 et les nombreux indices témoignant de la manipulation de liquide a amené les chercheurs à suggérer la réalisation de cérémonies de libations mais il pourrait également s'agir de soins corporels. Nous ne pouvons toutefois pas évincer, le rôle du safran dans ce bâtiment. En effet, on peut imaginer que cette plante était transformée et utilisée en décoction dans ce bâtiment (Marinatos, 1985 : 224) lors de soins qu'ils soient médicaux ou cosmétiques.

Conclusion

La Xestè 3 est donc un édifice particulier qui nous donne à voir une iconographie et des aménagements où le corps semble le protagoniste principal. Un corps qui par le mobilier et le décor doit être impressionné et contrôlé. Un contrôle que l'on retrouve dans les peintures où le corps apparaît soumis à des codes socioculturels stricts et significatifs comme le montrent les coiffures mais aussi la mise en avant de la jeunesse.

Il est cependant difficile de déterminer quels soins corporels étaient pratiqués. Nous en percevons les préparatifs dans les panneaux peints et la salle de bain mais nous ne savons quels actes étaient réalisés et s'il s'agit d'actes sacrés, rituels ou simplement quotidiens. Une difficulté de perception qui tient également au fait que le séculier et le religieux sont en étroite relation à l'époque (Blakolmer, 2010 :

149, 151, 159). Une partie de la fonction du bâtiment reste donc obscure même si beaucoup d'éléments soulignent le caractère à la fois social et religieux de la Xestè 3.

Présent à la fois de manière figuré et réel, le corps fait partie intégrante de la Xestè 3 et doit donc être considéré comme un objet d'étude essentiel dans la compréhension de l'espace, et inversement tant le corps et l'espace sont en interaction. Ainsi, l'objectif de cette étude était aussi de souligner l'importance de l'archéologie du corps pour comprendre les sociétés du passé.

Bibliographie

- Blakolmer, F. 2010. La peinture murale dans le monde minoen et mycénien, Distribution, fonctions des espace, déclinaison du répertoire iconographique, In : *Espace civil, espace religieux en Égée durant la période mycénienne, Approches épigraphique, linguistique et archéologique*. Lyon : Travaux de la Maison de l'Orient et de la Méditerranée, n° 54.
- Chapin, A. 2007. Boys will be boys: Youth and Gender Identity in the Thera Frescoes, In: *Constructions in Childhood in Ancient Greece and Italy, Hesperia supplement 41*. New-Jersey: The American School of Classical Studies at Athens.
- Chapin, A. 2009. Construction of Male youth and gender in Aegean art: the evidence from Late Bronze Age Crete and Thera. In: *Aegaeum* n° 30, *Fylo: Engendering Prehistoric 'Stratigraphies' in the Aegean and the Mediterranean*. Liège and Austin : Université de Liège et University of Texas at Austin.
- Cameron, M. 1978. Theoretical interrelations among Thera, Cretan and mainland frescoes, In *Thera and the Aegean World I, 2/1*. Londres: Thera and the Aegean World.
- Davis, E.N. 1986. « Youth and Age in the Thera Frescoes », *American Journal of Archaeology*, n° 90.4, p. 399-406.
- Davis, E. N. 2000. The organisation of the Thera Artists. In : *The wall painting of Thera*. Vol. II, Athènes : Thera Foundation - Petros M. Nomikos and the Thera Foundation.
- Doumas, C. 1985. Conventions artistiques à Théra et dans la Méditerranée orientale à l'époque préhistorique. In *Bulletin de Correspondance Hellénique Supplément XI, L'iconographie minoenne*. Athènes : École française d'Athènes, Paris : Diffusion de Boccard.
- Doumas, C.G. 1992. *The Wall-Paintings of Thera*. Athènes : The Thera Foundation, Petros M. Nomikos.
- Doumas, C.G. 2000. Age and Gender in the Thera Wall paintings. In *The wall painting of Thera*. Vol. II. Athènes: Thera Foundation - Petros M. Nomikos and the Thera Foundation.
- Doumas, C.G. 2005. La répartition topographique des fresques dans les bâtiments d'Akrotiri à Théra. In *Aegaeum* n.26, *Kris Technitis, L'artisan crétois : Recueil d'articles en l'honneur de Jean-Claude Poursat, publié à l'occasion des 40 ans de la découverte du Quartier Mu*. Université de Liège, Histoire de l'art et archéologie de Grèce antique and University of Texas at Austin, Program in Aegean Scripts and Prehistory.
- Fournier, E. 2014. « La barbe et les barbus à l'Âge du Bronze dans le monde égéen ». *Apparence(s). Histoire et culture du paraître*. N° 5. <http://apparences.revues.org/1250> [consulté le 15 octobre 2016].
- Karageorghis, V. 1990. Rites de passage at Thera: some oriental comparanda. In : *Thera and the Aegean World III*. Vol. 1: Archaeology. Londres: The Thera Foundation.
- Koehl, R.B. 2001. The 'Sacred Marriage' in Minoan Religion and Ritual. In *Aegaeum* n. 22, *Potnia : Deities and Religion in the Aegean Bronze Age*. Liège, Université de Liège.
- Marinatos, N. 1993. *Minoan Religion, Ritual, Image and Symbol*. Columbia SC: University of South Carolina Press.

Marinatos, N. 1985. The function and Interpretation of the Theran Frescoes. In *Bulletin de Correspondance Hellénique Supplément XI, L'iconographie minoenne*. Athènes : École française d'Athènes, Paris : Diffusion de Boccard.

Marinatos, S. 1999. *Excavation at Thera IV (1970 season). Excavation at Thera VII (1973 season)*, Athènes, The archaeological Society at Athens Library.

Morgan, L. 2000. Form and meaning in figurative painting. In *The wall painting of Thera*, Vol. II. Athènes: Thera Foundation - Petros M. Nomikos and the Thera Foundation.

Niemeier, W.-D. 1992. Iconography and context: The Thera frescoes. In *Aegaeum 8, Ikon, Aegean Bronze Age Iconography: Shaping a Methodology*. Liège : Université de Liège.

Rehak, P. 1999. The Monkey Frieze from Xesté 3, Room 4: Reconstruction and Interpretation. In *Meletemata: Studies in Aegean Archaeology Presented to Malcolm H. Wiener as He enters his 65th year, vol. III*, Liège : Université de Liège, Histoire de l'art et archéologie de la Grèce Antique, Austin : University of Texas, Programs in Aegean Scripts and Prehistory.

Vlachopoulos, A.G. 2008. The wall paintings from the Xesté 3 building at Akrotiri: towards an interpretation of the iconographic programme. In *Horizon: A colloquium on the prehistory of the Cyclades*, McDonald Institute Monographs Cambridge : McDonald Institute for Archaeological Research.

Vlachopoulos, A.G. 2010. L'espace rituel revisité : architecture et iconographie dans la Xesté 3 d'Akrotiri, Théra. *Espace civil, espace religieux en Égée durant la période mycénienne, Approches épigraphique, linguistique et archéologique*. Lyon : Travaux de la Maison de l'Orient et de la Méditerranée, n°54.

Notes

1. Cette chronologie est encore discutée. En effet, le cadre chronologique de l'Âge du Bronze égéen est divisé entre la chronologie haute et la chronologie basse. Cette dernière se fonde sur les synchronismes établis, par l'étude des textes notamment, avec les civilisations égyptienne et proche-orientale. La chronologie haute a, quand à elle, été établie par des techniques de datation absolue comme la dendrochronologie, le carbone 14 ou encore l'analyse de carottes de glace prélevées au Groenland. La discussion la plus importante concerne justement la datation de l'éruption volcanique de l'île de Théra, qui pourrait avoir eu des conséquences sur le déclin de la civilisation minoenne. Pour la chronologie basse, l'éruption daterait de 1530 avant notre ère alors que la chronologie haute la place vers 1650. La chronologie comparative traditionnelle est souvent préférée. Pour plus de clarté, nous préférons utiliser la chronologie relative : l'éruption de l'île de Théra est datée du Minoen Récent IA.

2. "We removed those stones, thus clearing the courtyard and the just mentioned façade of ashlar-masonry (which for brevity's sake we have called "Ἐστῆ Δ" [...])."

3. Il y a une cour au nord nommée la cour du bassin lustral, une cour à l'est nommée la cour de la Xesté 3 et une cour au sud nommée la cour des bancs. La partie ouest du bâtiment n'a pas été fouillée dans son intégralité.

4. La plupart de ces petites pièces ne sont pas ou peu ornées de peintures murales contrairement aux pièces situées dans la partie orientale du bâtiment.

5. N. Marinatos en compte quatre, deux imprimées et deux blanches (Marinatos, 1993 : 210).

6. Le bassin lustral, est une structure typique de l'architecture minoenne : ce sont des pièces creusées de forme carrée accessibles par un escalier de quelques marches, généralement en forme de L. Les murs et le sol sont revêtus de dalles et parfois de peintures murales. Il existe plus d'une vingtaine de bassins lustraux construits dans des villas ou palais minoens en Crète. Celui d'Akrotiri est l'unique exemple découvert hors de la Crète.

7. Il est rejoint sur cette idée par Nanno Marinatos (Marinatos, 1993 : 210).

8. Le fait que la peinture montrant des jeunes filles près d'un autel orne le seul bassin lustral construit hors de la Crète a renforcé l'hypothèse d'une iconographie en rapport avec une cérémonie cultuelle, qui sous-entend sa réalisation dans la Xesté 3. N. Marinatos pense qu'une

partie du rituel de passage montré dans les peintures a dû être célébrée dans cette pièce. Cependant, malgré une architecture standardisée, cette structure a suscité de nombreuses interrogations mais aussi des polémiques concernant son utilisation. L'hypothèse d'une pièce dédiée aux bains, longtemps discutée, a été plus ou moins abandonnée aujourd'hui au profit de celle d'une pièce dédiée aux cultes, même si le débat se poursuit. En conséquence, le manque de lisibilité de cette structure ne nous donne pas les clefs qui nous permettraient de comprendre le sens du thème iconographique peint.

9. Partie: « Discussion » intervention de Maria Shaw, « you have water, you have cloth and you have a bowl, which are exactly the material used in ceremonial circumcision where it is still practiced today ».

10. Trois exemples ont été mis au jour à Akrotiri : une dans la Maison Ouest, une dans le Secteur A et une dans la Maison aux meules.

11. Le Cycladique Ancien représente une période faste pour les îles des Cyclades et s'étend d'environ 2350 à 2050/1900 avant notre ère.



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Le corps dans l'espace architectural. Le Corbusier, Claude Parent et Henri Gaudin

Julie Cattant

École Nationale Supérieure d'Architecture de Paris la Villette, France
julie.cattant@lyon.archi.fr

Résumé

Le premier geste de l'espace architectural est d'accueillir nos corps humains. En leur offrant un espacement à habiter, il leur permet de s'abriter, de se mouvoir et de se rencontrer. L'homme et l'architecture s'affectent l'un l'autre. Nombreux sont les architectes qui interrogent cette coexistence car, renouveler la pensée de l'espace nécessite de reconsidérer le corps humain. L'étude des relations entre le corps et l'espace chez trois architectes français sera l'occasion d'évoquer les écarts et les convergences entre l'homme et l'architecture. L'œuvre de Le Corbusier, protagoniste du mouvement moderne, maintient ainsi une distance entre un corps machinisé et un espace idéal. Marquée par un mode de pensée dualiste, l'architecture de Le Corbusier annonce toutefois son propre dépassement, dépassement que Claude Parent et Henri Gaudin opèreront par la suite à leur manière, le premier en introduisant l'oblique et la déstabilisation du corps, le second en transgressant la limite de l'espace et du corps pour envisager leur porosité réciproque. Finalement, c'est la manière dont l'homme appréhende l'espace avec son corps qui est questionnée par ces trois architectes, de la prégnance du visuel à son évincement.

Mots-clés : corps, espace, architecture, oblique, perception, sentir, horizon

The body in architectural space. Le Corbusier, Claude Parent and Henri Gaudin

Abstract

The first gesture of architectural space is to accommodate our human bodies. By offering them an openness to inhabit, it enables them to take shelter, to move and to meet. Man and architecture affect each other. The architects wondering about this coexistence are numerous; as a matter of fact, renewing our conception of space involves reconsidering the human body. The study of the relationship between body and space in the works of three French architects will demonstrate the divergence and the convergence between human and architecture. Le Corbusier's work maintains distance between the body-machine and the ideal space. Marked by a dualistic thought, Le Corbusier's architecture foreshadows its self-transcendence. Claude Parent and Henri Gaudin will thereafter exceed this dualism, the first with the "oblique living" and the destabilization of the body, the second transgressing the boundaries of space and body to consider their reciprocal porosity. Finally, the

manner in which humans comprehend space with their body, using their visual sense or not will be questioned.

Keywords: Body, Space, Architecture, Oblique, Perception, Sentir, Horizon

Introduction

Pour les architectes, l'entrelacement entre le corps et l'espace architectural est une réalité avec laquelle il s'agit de composer. On ne peut parler d'architecture sans évoquer la façon dont elle accueille nos corps humains. Si un homme qui pénètre dans une pièce en modifie l'atmosphère, l'espace architectural provoque en retour des sensations corporelles : les murs qui nous entourent, nous orientent ou nous frôlent, résonnent avec nos mouvements, ils ouvrent des intervalles pour nos corps, des écarts pour nos actions et des suspensions où loger nos rencontres et nos échanges. Le philosophe Benoît Goetz décrit parfaitement ce lien étroit qui accorde nos gestes à l'architecture et qui nous assure que nous habitons avec notre corps :

On dira alors que le mouvement en architecture est l'acte commun de l'édifice et du promeneur (de l'usager). Ce sont des gestes innombrables qui se répondent, qui se comprennent. Les gestes de l'architecture sont la masse des intentions enfouies dans un édifice comme une multiplicité de propositions d'habitabilité. (Goetz, 2011 : 144).

Nous sommes ainsi partie prenante dans l'espace architectural. Celui-ci entre en vibration avec notre corps et imprime sa trace en lui. Il peut affecter notre position en nous incitant à gravir une pente, à nous asseoir sur un banc ou à demeurer debout, saisis par un espace ou un paysage.

1. Le Corbusier. Corps machinisé et espace idéal

Célèbre inventeur de l'expression « machine à habiter », Le Corbusier est l'un des protagonistes de l'architecture moderne. La création d'un outil de mesure basé sur les proportions du corps humain et l'organicisme qui appuie la composition de ses projets visent la perfection d'un espace idéal. Le corps comme l'architecture sont machinisés et témoignent d'un mode de pensée profondément dualiste. Pourtant, le dépassement du dualisme moderne est peut-être déjà en germe dans une œuvre architecturale qui encourage le mouvement du corps et une relation sensible à son milieu.

1.1. Modulor et organicisme

En 1950, Le Corbusier publie un livre intitulé *Le Modulor*, où il décrit ses recherches pour constituer un système de mesure universel, basé sur les proportions corporelles d'un homme de 1,83 mètre. Le Modulor est un outil qui définit des dimensions utiles pour concevoir des espaces architecturaux : 2,26 mètres (l'homme le bras levé), 1,13 mètre (la hauteur au niveau du plexus solaire), etc. Pour l'architecte, il s'agit de relier les proportions des espaces architecturaux à celles du corps humain : « Le Modulor est un outil de mesure issu de la stature humaine et de la mathématique. » (Le Corbusier, 1950 : 56). Anthropocentrique, il a une vocation universelle : le Modulor est une « mesure harmonique à échelle humaine applicable universellement » (idem : 32). Il n'est pas abstrait car il découle du corps humain : « Le mètre n'est qu'un chiffre sans corporalité. [...] Les chiffres du Modulor sont des mesures. Donc des faits en soi, ayant une corporalité. » (idem : 63).

Avec le Modulor, Le Corbusier évite les choix purement intellectuels ou arbitraires pour concevoir des espaces dont les mesures sont appréciées corporellement - avec les mains, le corps, la vue (idem : 20). En reliant l'espace architectural et l'échelle humaine, « le Modulor me maintient dans le prolongement de mes membres, je demeure dans mon univers » (Le Corbusier, 1955 : 204). Cette recherche de proportions anthropométriques implique une standardisation et une idéalisation d'un corps humain réduit à des dimensions types. L'objectif pour Le Corbusier est de concevoir des espaces harmonieux et d'atteindre la perfection de ce qu'il nomme « l'espace indicible » :

La proportion est une chose ineffable. Je suis l'inventeur de l'expression : « l'espace indicible » qui est une réalité que j'ai découverte en cours de route. Lorsqu'une œuvre est à son maximum d'intensité, de proportion, de qualité d'exécution, de perfection, il se produit un phénomène d'espace indicible : les lieux se mettent à rayonner, physiquement, ils rayonnent. Ils déterminent ce que j'appelle « l'espace indicible », c'est-à-dire un choc qui ne dépend pas des dimensions mais de la qualité de perfection. (Le Corbusier, dans Petit, 1961).

Si le corps humain sert de module pour proportionner des espaces idéaux, Le Corbusier utilise également l'analogie entre le corps et l'architecture pour penser et décrire ses projets :

La biologie d'un plan est aussi nécessaire, aussi évidente que celle d'un être de la nature. [...] Habiter, travailler, cultiver le corps et l'esprit, circuler, sont des événements parallèles aux systèmes sanguin, nerveux, respiratoire. (Le Corbusier, 1960).

Il évoque ainsi la dimension organique du projet du Palais des Soviets : « Comment, ici encore, ne point parler d'être vivant, puisqu'on aperçoit sur les plans et les maquettes, les tendons et les os de support et d'accrochage, les nappes musculaires et les viscères contenant les foules » (Le Corbusier, 1946). L'architecture est selon lui à l'image de l'être humain : « la maison est comme l'intégrale de l'homme : son cœur et son corps sont dans la maison et ont fait la maison » (ibid.). Au-delà de l'analogie entre le corps et l'espace, Le Corbusier établit des relations rythmiques entre le cosmos et le corps :

Une biologie (c'est l'homme) et la nature (c'est le milieu) ce vaste immense contenant le soleil, la lune, les étoiles, l'inconnu insaisissable, les ondes, la terre ronde avec son axe incliné sur l'écliptique provocatrice des saisons, la température du corps, le circuit sanguin, le circuit nerveux, le système digestif, le jour, la nuit, la journée solaire de 24 heures, son alternance implacable mais nuancée, bienfaisante, etc. (Le Corbusier, dans Petit, 1970 : 161).

Tout comme le Modulor, l'analogie corps/espace et les relations rythmiques corps/cosmos visent l'harmonie et la concordance parfaite entre l'architecture, l'homme et la nature. Cette recherche d'idéal implique non seulement une universalisation mais aussi la réduction du corps à l'état de machine.

1.2. Le corps machinisé

Le Modulor inscrit la géométrie et les mathématiques dans un corps humain mesurable : « La mathématique règne sur l'univers ; elle est en particulier inscrite dans les mesures du corps humain » (Le Corbusier, 1948 : 427). « Outil de mesure naturel, d'ordre mathématique et d'ordre biologique » (ibid.), le corps est également disséqué en organes aux fonctions précises : « Ce squelette pour porter, des remplissages musculaires pour agir, ces viscères pour alimenter et faire fonctionner. » (Le Corbusier, 1930 : 123-124). Machinisé, le corps forme pour l'architecte une unité contenue dans une enveloppe : « Chacun est à l'intérieur de sa peau, dans le sac de sa peau » (Le Corbusier, dans Petit, 1970 : 177). Standardisé, le corps corbuséen est aussi transparent, car la science en a livré les secrets. Le Corbusier croit en « l'homogénéité de l'homme » (Le Corbusier, 1923) : « Tous les hommes ont même organisme, mêmes fonctions. Tous les hommes ont mêmes besoins. » (Le Corbusier, 1923 : 108). L'homme corbuséen est ainsi réduit à des constantes universelles (besoins-types, fonctions-types et émotions-types).

Finalement, cette attitude qui « dissèque froidement le corps humain » éloigne l'étrangeté et le mystère, car, « dans l'homme vu comme une machine, rien

d'inquiétant ne saurait subsister » (Bernhardt, 2002 : 90). Si l'inconnu est écarté, l'identité propre à chaque corps humain l'est aussi. Pour Marc Perelman le corps corbuséen est « mécanisé » et « anorganique » : « L'architecture et l'urbanisme sont comme la projection idéale du corps [...] mais d'un corps qui est travaillé par la machine. » (Perelman, 1989). Chez Le Corbusier, l'organicisme et les mathématiques appuient un processus de mise en ordre du corps. Cet ordonnancement se retrouve également dans sa manière de penser la nature et l'architecture¹.

La réduction et l'épuration du corps à l'état de machine fait écho à l'épuration des espaces architecturaux que prône Le Corbusier, en particulier au début de sa carrière. La fonctionnalité de l'architecture permet à l'architecte d'affranchir les habitants des contraintes matérielles. Il supprime les bibelots et objets et libère le corps des actions inutiles. Les gestes du quotidien sont limités à l'essentiel, le superflu est éradiqué : « Les gestes seront rapides et exacts [...] Ce sont des minutes gagnées, chaque jour ; précieuses minutes. » (Le Corbusier, 1923 : 111). Purifié, l'espace architectural favorise la clarté d'esprit et incite à la méditation et à la poésie : « Nous voici, l'esprit libéré du fatras des meubles. Nous voici prêts à introduire chez nous dans des conditions exceptionnelles de « silence » (architectural), l'œuvre d'art qui fera penser ou méditer. » (Le Corbusier, 1930 : 116). Le Corbusier valorise ainsi la spiritualité et opère une véritable scission corps/esprit.

1.3. Une vision dualiste

La vision du corps proposée par Le Corbusier répond à une pensée profondément dualiste. Elle implique en effet une distanciation et une objectivation de l'être humain vis-à-vis de lui-même mais aussi vis-à-vis de son milieu. Séparé de l'esprit, le corps est également à distance de son environnement. Le Corbusier toise en effet ce qui l'entoure et se définit comme un « visuel impénitent ». Il est représentatif d'une modernité fondée ontologiquement par l'objectivation du monde sous le regard du sujet (Berque, 1996 : 22). Son livre *Vers une architecture* dépeint parfaitement le rôle de la perception visuelle : l'œil reçoit « le choc des volumes qui se dressent à l'entour » ; si ces volumes « se lisent clairement », alors, « l'œil transmet au cerveau des sensations coordonnées et l'esprit en dégage des satisfactions d'un ordre élevé : c'est l'architecture » (Le Corbusier, 1923 : 16 et 35). Cette prévalence de la vue induit une distanciation entre l'homme et les choses :

Notre tête qui est la chose placée haut sur notre corps, exige une vue d'ensemble, tente l'analyse et réclame qu'une règle soit formulée. Le corps est meurtri par le tumulte. Le corps recherche une direction et l'esprit demande une loi. (Le Corbusier, 1925).

Sa fascination pour la vue d'avion encourage elle aussi cette propension à « l'aliénation de la proximité sensuelle de la nature » (Von Moos, 1971 : 264) :

La photographie d'avion est venue nous dire crûment où nous en sommes. Chaque ville aujourd'hui possède son visage exact vu d'en haut. L'œil de l'esprit, voyant clair ; exact, totalement. (Le Corbusier, 1938 : 96).

Si la prédominance de la dimension visuelle caractérise un mode de représentation du monde dualiste, l'œuvre de Le Corbusier est profondément paradoxale et ne peut se limiter à ce constat. En effet, elle annonce peut-être bien le dépassement du dualisme.

1.4. Expériences spatiales au-delà du dualisme

Chez Le Corbusier la distanciation entre le corps et son environnement est plus complexe qu'il n'y paraît. Plus particulièrement, deux nuances peuvent être apportées au constat du dualisme. Tout d'abord, bien qu'il le machinise, Le Corbusier envisage le corps dans un mouvement qui le connecte à l'espace architectural. Ce dynamisme corporel introduit un premier dépassement du dualisme. Par ailleurs, le mode d'appréhension de l'espace oscille chez Le Corbusier entre perception et sentir² et tend à franchir là aussi les limites de l'objectivation entre sujet et objet.

Les relations entre le corps et l'espace ne se limitent ni à des relations métriques et mathématiques, ni à des relations organicistes. En effet, c'est par le mouvement que le corps corbuséen entre en relation avec l'espace : « L'homme a un "corps matériel" ; il occupe l'espace par le mouvement de ses membres. » (Le Corbusier, 1955 : 17). Le thème de la « promenade architecturale » est célèbre dans l'œuvre de Le Corbusier et montre l'importance du parcours et de la dimension spatio-temporelle pour l'architecte :

L'architecture arabe nous donne un enseignement précieux. Elle s'apprécie à la marche, avec le pied ; c'est en marchant, en se déplaçant que l'on voit se développer les ordonnances de l'architecture. C'est un principe contraire à l'architecture baroque qui est conçue sur le papier, autour d'un point fixe théorique. Je préfère l'enseignement de l'architecture arabe. (Le Corbusier, 1952 : 25).

Les œuvres construites de Le Corbusier ne sont pas compréhensibles en dehors de la considération du déplacement du corps dans l'architecture. Le dispositif des pans de verre ondulatoires du couvent de la Tourette est par exemple sans effet si l'on reste fixe. Il faut éprouver le rythme du parcours pour saisir la complexité de l'architecture :

L'architecture est jugée par les yeux qui voient, par la tête qui tourne, par les jambes qui marchent. L'architecture n'est pas un phénomène synchronique, mais successif, fait de spectacles s'ajoutant les uns aux autres. (Le Corbusier, 1950 : 75).

Si l'œuvre architecturale de Le Corbusier ne peut être comprise en dehors du mouvement du corps, on verra dans la seconde partie de cet article que l'architecte Claude Parent va bien au-delà de la « promenade architecturale ». Avec l'invention de la « théorie de la fonction oblique », il bouscule et déséquilibre non seulement l'espace mais aussi le corps et l'esprit.

La seconde nuance qui reste à apporter au dualisme corbuséen porte sur le mode d'appréhension de l'espace par le corps. En effet, si le corps corbuséen est disjoint du monde, il n'est néanmoins pas isolé mais mis en tension avec l'espace. La prédominance du visuel est ainsi pondérée par d'autres sens qui prennent de plus en plus de place au fil de la carrière de Le Corbusier : la dimension tactile de la main³ mais aussi la dimension acoustique de l'architecture⁴. Le récit suivant, extrait de son « Voyage d'Orient », effectué en 1911 alors qu'il était âgé de 24 ans, retrace enfin une expérience qui échappe à toute objectivation et qui semble reconnecter le corps et l'espace en un tout sensible :

Avec la violence du combat, son apparition gigantesque me stupéfia. [...] Rien n'existait que le temple et le ciel et l'aire des dalles tourmentées par des siècles de déprédations. Et plus rien de la vie extérieure ne se manifestait ici [...] J'entrai dans le temple par l'axe. Et m'étant d'un coup retourné, j'embrassai de ce poste autrefois réservé aux dieux et au prêtre, toute la mer et le Péloponnèse [...] d'un coup, deux mille ans sont abolis, une âpre poésie vous saisit ; la tête enfoncée dans le creux de la main, affalé sur l'un des gradins du temps, vous subissez la secousse brutale et demeurez vibrant. (Le Corbusier, 1966 : 159-160).

Secoué par le choc esthétique, le corps de Le Corbusier est entièrement affecté par le lieu qu'il découvre. Au cœur de la stupeur, le temps et l'espace sont comme suspendus, plus rien n'existe en dehors du monde ouvert par l'œuvre. La distanciation entre le corps et le monde est neutralisée, tout est relié et vibre à l'unisson : l'homme, l'architecture, le paysage et l'horizon. Il s'agit d'une expérience rythmique qui efface pour un temps tout dualisme. On verra dans la troisième partie que l'architecte Henri Gaudin s'affranchit quant à lui résolument de toute pensée dualiste. À l'opposé de Le Corbusier, il envisage la porosité du corps et de l'espace.

2. Claude Parent. De l'espace oblique au corps en mouvement

Le Corbusier voyait dans l'angle droit « le lieu de toutes les mesures », la source de la poésie architecturale et de son harmonie avec le milieu environnant. Preuve de son obsession pour l'angle droit, Le Corbusier y consacra un poème, écrit et calligraphié en son honneur. Il prônera son ascendance sur les autres angles et la nécessité, pour l'architecture, de le privilégier. Plus qu'un outil géométrique et abstrait, l'angle droit naît de la posture du corps vertical ; il est donc issu du rapport de l'homme à la nature :

Pour Le Corbusier l'angle droit n'est pas seulement architecture. C'est le fondement de la pensée humaine. Et l'angle droit n'est pas seulement cette abstraction. C'est l'homme lui-même dans la nature. (Wogenscky, 2006 : 80).

En remettant en cause la prédominance de l'angle droit au profit de l'oblique, l'architecte Claude Parent instaurera quant à lui une relation dynamique et instable entre le corps et l'espace.

2.1. La théorie de la fonction oblique

Né en 1923, Claude Parent travaille brièvement dans l'atelier de Le Corbusier. En 1963, il fonde le groupe Architecture Principe avec Paul Virilio, urbaniste et philosophe. Ensemble, ils inventent la « fonction oblique » et brisent la règle de l'orthogonalité. Leur objectif, qui fait scandale⁵, est d'éliminer la verticale et l'horizontale au profit de l'incliné et de l'oblique. Pour eux, la religion de l'angle droit mène à un immobilisme mortifère, il s'origine dans une certitude doctrinale qu'ils récusent : « L'horizontale c'est la culture imposée [...] c'est la négation du caractère propre, c'est la réduction à la moyenne. » (Parent, 1981 : 111-112). L'horizontale et la verticale sont des « conquêtes de la nature », c'est-à-dire un moyen d'affirmer le pouvoir des hommes. Vivre à l'orthogonale, c'est vivre une abstraction éloignée d'une nature profondément oblique : « La seule surface horizontale connue est celle de l'eau, et l'eau n'est pas parcourable par l'homme. » (Parent, 1981 : 20).

Mais une griffure oblique du papier, trois griffes qui se succèdent rageusement, c'est l'assaut donné au vieux monde poussiéreux de l'orthogonale, la surrection sauvage de l'action de l'homme sur la Terre. Une horizontale qui se soulève progressivement, c'est la douceur, l'accompagnement lent du pas de l'homme. Ainsi, les choses de l'architecture [...] rejoignent les choses de la vie. (Parent, 2007 : 222).

En renversant les habitudes, Claude Parent et Paul Virilio appellent l'homme à vivre sur des plans inclinés et à se mettre en mouvement.

2.2. De l'oblique au mouvement

L'oblique remet en cause la relation du corps au sol et exacerbe les mouvements humains. Pour Claude Parent, « il faut modifier de fond en comble la relation première de l'homme et de son support » (Parent, 1981 : 19). Le sol devient alors un élément majeur de l'architecture, à l'instar du mur, de l'escalier ou de la façade. En s'inclinant, il « déclenche un mouvement contenu du corps » (Parent, 1981 : 28) ; notre poids est moteur, c'est une potentialité que l'oblique stimule.

Combien de fois a-t-on dit de l'homme qu'il était vertical (gravité) et frontal (esthétique). Et combien de fois faudra-t-il répondre que l'homme n'agit que dans le déséquilibre permanent, dans la projection de son poids, dans le porte-à-faux. [...] L'homme toujours en mouvement rompt à chaque instant la position de stabilité. (Parent, 1981 : 107).

Jusqu'alors l'homme était un « véritable handicapé moteur » (Parent & Virilio, 1997 : 12). Figé, il était assisté par des prothèses (voiture, ascenseur, etc.). Grâce à l'oblique, son corps redevient automoteur et dynamique. Sur la pente, il est en position instable, la pesanteur l'entraîne et l'incite à se mouvoir. « La gravité, l'attraction terrestre, est un moteur à utiliser comme le vent dans les voiles d'un navire. » (Parent & Virilio, 1997 : 8). Son mouvement lui permet d'éprouver des sensations : vers l'aval c'est l'appel du vide et l'euphorie, vers l'amont la fatigue, l'effort et la volonté. La pente est un stimulant qui incite à des pratiques plus sportives, elle agit comme un « générateur d'activité ».

Le mouvement déclenché par l'architecture oblique est de nature continue. La pente éradique les cloisons et les murs verticaux, les façades s'inclinent et deviennent parcourables : la « surface praticable » et la « circulation habitable » remplacent le « volume habitable » ; le rapport dessus/dessous se substitue au rapport dedans/dehors. L'architecture offre un support continu qui n'interrompt pas les diverses actions de l'homme.

La fonction oblique ne commence nulle part et ne se termine jamais. Le sol de référence de la Terre n'est pas un obstacle à son développement puisque la rampe est par définition l'élément de structure qui fait communiquer deux espaces en continuité alors qu'ils sont inscrits dans des natures différentes - eau et terre, terre et ciel - sans interruption de la nature du support. (Parent, 2007 : 207).

Au-delà de la continuité, c'est aussi la fluidité qui est visée par Claude Parent. Il s'agit d'inventer des dispositifs qui limitent sans enclorre, capables d'interrompre un parcours tout en conservant sa fluidité. De fait, « la limite est le sel de la continuité » (Parent, 2001 : 118).

Une des pistes possibles consiste à travailler le maillage du filet, la tissure d'une toile architecturale de façon à resserrer la trame progressivement jusqu'à la rendre impraticable à l'homme. Partant de l'espace utile, habitable, on crée l'impraticable lorsqu'on touche aux espaces-limites. Ces espaces-limites arrêtent l'homme mais laissent passer les informations visuelles et auditives. (Parent, 2001 : 124).

Ce souci de fluidité se retrouve dans l'intérêt de l'architecte pour la mer : « Je cherchais une image. Je découvris la mer. » (Parent, 2001 : 16). Ses textes et dessins s'accompagnent de nombreuses références à l'océan : l'homme est un « surfeur » ; ballotté par les vagues il se nourrit de leur énergie. Le thème de la migration, largement développé par Claude Parent ces dernières années, est dans la continuité de l'analogie marine. Il est l'occasion d'aborder la temporalité des mouvements. Imaginant et prédisant la mise en marche des humains, l'architecte décrit leur rassemblement. Certains dessins montrent une foule qui fait corps, dont la « mer humaine », le « flot », le « tsunami » produit des « déferlantes » qui se déplacent de façon continue sur la terre. Ce retour à la migration des premiers temps de l'humanité se fait à pied, dans la lenteur, « au temps du piéton ». La vitesse n'est plus nécessaire, l'homme reconquiert le « temps de vivre ». Claude Parent et Paul Virilio (Virilio, 1984) appellent à « ralentir le rythme de l'architecture » (Parent & Virilio, 1997).

2.3. Du mouvement à la liberté

Sur la pente l'homme n'est plus dans la neutralité car la position de son corps l'oblige à faire des choix. Impliqué, il s'affranchit des contraintes et décide de ses parcours et de ses mouvements : « Vivre à l'oblique c'est être libre. » (Parent, 1981 : 107). « Le mouvement est libéré de la contrainte de la précision du cheminement ; le choix de l'itinéraire est libre. [...] le fluide humain peut battre à son rythme. » (Parent, 1997). Actif, l'homme participe intentionnellement à l'habiter :

C'est la présence de l'intention de l'homme comme facteur déterminant qui implique que le psychisme soit concerné par l'architecture. L'homme ne peut plus opposer son inertie - ses facteurs d'habitude - pour demeurer neutre et indifférent vis-à-vis d'elle. (Parent, 2007 : 230).

En agissant sur le corps, l'oblique met en œuvre « la mutation de l'homme même ». L'incliné est le « nouveau plan de la conscience humaine » (Parent & Virilio, 1997). Le psychique est modifié par le rapport physique au sol ; en déstabilisant le corps, Claude Parent déstabilise aussi l'esprit.

La « fonction oblique » vise un retour à la nature. Elle lutte contre le déracinement d'un homme qui en est désormais séparé. « Issue du sol, l'oblique [...] y retourne », elle est donc « mimétique ». Dès lors, la « fonction oblique » n'est pas une invention mais une réinterprétation de formes naturelles obliques : « La morphologie de la nature devenue habitable voilà l'image de la ville oblique. » (Parent, 1981 : 22). Les meubles sont intégrés au « sol-à-vivre » : on s'assoit contre un talus, on s'endort sur une levée de terre... Finalement, « il n'y a que sol et nature » (Parent, 1981 : 76). Il s'agit de retrouver le lien perdu entre l'homme et la nature, de revenir à des sensations premières, à une harmonie datant de l'époque des grandes migrations, où le rythme était celui des pas.

Renversant ainsi le paradigme de l'architecture moderne, Claude Parent bouleverse la relation de l'homme au monde, mais également de l'homme aux autres hommes et à la société. « Nous n'avons pas élu l'axe oblique par souci esthétique, mais bien parce qu'il contient un potentiel de vie pour les sociétés futures, parce qu'il est la solution aux véritables problèmes contemporains. » (Parent & Virilio, 1997). On aboutit par conséquent à une nouvelle pensée de l'habiter, instaurée par le mouvement, et qui met en place un rythme inédit entre l'homme et l'architecture.

La pente révèle des sensations oubliées par le corps et déclenche un mouvement fluide et rythmique qui échappe au dualisme. La « fonction oblique » a beaucoup été critiquée et a suscité des réactions violentes ou moqueuses. Ce que propose Claude Parent est profondément déconcertant, car il s'agit de repenser notre équilibre spatial. La chute, le vertige et la folie ne sont jamais loin. Ses dessins ouvrent un monde à la fois fabuleux et inquiétant. L'ouverture de son œuvre à l'imaginaire est inhabituelle pour un architecte mais sans doute féconde⁶. L'utopie abrite une puissance créatrice qu'il souhaite offrir aux autres : « Écrivez vous aussi l'oblique, elle est à vous. Je vous la donne si tant est qu'elle fut jamais à moi, puisqu'elle était à la nature et que je la lui ai dérobée » (Parent, 1981 : 182). En s'affranchissant des convenances, Claude Parent bouscule l'ordre établi dans les relations entre corps et espace.

3. Henri Gaudin. Le corps et l'espace poreux

Henri Gaudin, architecte français né en 1933, propose un mode de pensée tout à fait singulier. Très différente de celle de Le Corbusier, l'analogie qu'il suggère entre le corps et l'espace architectural lui permet de dépasser totalement le dualisme corbuséen.

3.1. Une analogie anti-organiciste

Pour Henri Gaudin, « il en est des corps comme des architectures » (Gaudin, 1984 : 221). L'espace coule dans des rues devenues trachées artères ou bronches ; la ville est un « grand organisme » qui « respire » (Gaudin, 1992 : 85) : « Nous nous plaisons dans les villes qui ont involontairement l'allure de nos méandres - qui reproduisent nos circonvolutions et notre propre spaciosité. » (Gaudin, 2003 : 114-115). Pourtant, Henri Gaudin s'insurge volontiers contre l'organicisme, car il considère que la métaphore du corps « obstrue la pensée de l'espace » (Gaudin, 2003 : 207) et mène à « l'apoplexie » et à la momification. En effet, l'analogie qu'il suggère n'est pas du même ordre, elle s'appuie sur la concordance avec la « membrane » et la respiration, deux éléments qui font du corps un organisme poreux et non unitaire.

Pour l'architecte, « nous ne sommes pas de purs esprits et les choses de pures choses puisque nous sommes si impressionnés par elles » (Gaudin, 2001 : 36). Corps et esprits sont ainsi saisis par l'espace architectural, la corporéité est spirituelle, car la pensée habite non seulement notre tête, mais aussi notre corps tout entier :

Ça scintille au fond de la pensée dont on ne sait, elle, où elle habite tant on peut la croire au fond des méandres, dans la respiration, ou parfois répandue sur les tempes lorsque l'on ferme les yeux et que le noir est davantage à la périphérie de la tête au point où s'exerce la pression des paupières fermées que dans les profondeurs. Sans doute est-ce cela le for intérieur dont on ne voit pas qu'il soit plus dans la tête que là où, s'arc-boutant à la réflexion, on le sent dans les plissements du front ou bien dans les doigts en contact avec le stylo. (Gaudin, 1992 : 32).

Le corps, indissociable de l'esprit, l'est aussi de l'espace : « Ma pensée accoste à Amsterdam. » (Gaudin, 1992 : 37). Chez Henri Gaudin, aucune latence du dualisme ne transparait. En effet, il appelle à s'en extraire, car celui-ci « exclut la déraison de la raison, étanche la limite entre dehors et dedans, et rejette la mort de la vie » (Gaudin, 2003 : 200). Il propose alors une pensée ternaire où l'intervalle est un tiers commun qui refuse l'isolement et la séparation :

Ce troisième terme, cette zone de l'entre-deux, [...] est ce à partir de quoi le monde s'ouvre à la compréhension. Il est vecteur de sens parce qu'il refuse la différence absolue, la différence qui exclurait le semblable. (Gaudin, 2003 : 181).

3.2. La limite du corps, lieu d'échange

La limite du corps, lieu d'interaction pour Henri Gaudin, précise parfaitement la dialectique qu'il propose. Cette limite n'est ni l'enveloppe visible du corps ni sa peau, elle se déploie dans nos profondeurs intimes. La sexualité illustre parfaitement sa pensée de l'entre-deux. Pour Henri Gaudin, l'architecture est en effet profondément sexuée, et c'est l'image du corps qui permet de le révéler. Il défend une limite entre masculin et féminin non linéaire : « Bien sûr, il y a deux sexes, sauf qu'il n'y en a qu'un, et d'ailleurs la preuve, c'est que les deux se rencontrent toujours chez le même individu. » (Gaudin, 2003 : 203). La sexualité est une mise en relation, un événement, une « forme de la rencontre des choses » (Gaudin, 1992 : 71). L'hypothèse formulée ici, est que le contact des formes, observable dans la nature, dans l'architecture ou dans la ville, préexiste à la reconnaissance des sexes : « La conscience de l'espace précède celle de la sexualité. » (Gaudin, 2003 : 66). La sexualité est alors un des « embrassements du monde » : l'érotisme et la séduction existent d'abord dans le monde des formes, avant de concerner celui des relations humaines. L'hospitalité, en ouvrant un seuil, est le début de l'érotisme. La sexualité nous apprend de plus que le corps n'est pas une unité fermée : il déploie ses membres et ses mains, faisant ainsi saillie dans l'univers. Bien que nous en ayons une image a priori continue, il est pourtant percé d'ouvertures, discontinu et poreux : « La schizophrénie nous guetterait si nous n'avions pas de l'image de notre corps une idée continue, or la peau, qui heureusement nous protège, est percée de trous. » (Gaudin, 1992 : 63). Un espace architectural hospitalier est une extension du corps : « Il n'y a pas un sujet qui parle et un dehors, il y a une bouche, un larynx, une dilatation de l'espace - trachée - poumons jusqu'entre les arbres, entre les maisons, branchés sur des lieux. » (Gaudin, 1992 : 70). L'espace est à la fois *dans* et *hors* de nous, il franchit nos limites poreuses :

J'habite l'espace mais l'espace m'habite ; ma voix l'emplit, s'insinue dans ses alvéoles, bute sur ses frontières, rebondit sur ses parois, revient vers moi, repart envahir mes oreilles et virevolter dans ses colimaçons. Un lieu est hospitalier comme prolongement de mon corps, comme organe dont la topologie est aussi miennne. La ville est comme un grand poumon. (Gaudin, 1992 : 129).

Finalement, « l'on n'habite pas sans être habité » (Gaudin, 2003 : 214). L'espace nous affecte profondément. Le dedans et le dehors ne s'opposent pas mais se troublent. Si la remise en cause de l'unité de la limite corporelle modifie notre perception de l'espace, Henri Gaudin ne s'arrête pas là et interroge notre façon de regarder le monde. Bien que les yeux soient « l'organe le plus porté à la jubilation » (Gaudin, 2001 : 35), il nous incite à voir autrement, c'est-à-dire à modifier notre expérience de l'espace : à contre-jour, les yeux mi-clos, avec le regard d'un autre,

en nous portant hors de la conscience, etc. (Gaudin, 2001 : 35). Finalement, « le regard s'affûte tout autant les yeux ouverts que fermés », du visible à l'invisible (Gaudin, 2001 : 68). Là encore, l'enjeu est d'échapper à nos réflexes dualistes, de voir entre le blanc et le noir mais aussi d'atteindre l'invisible, le tacite et le sous-jacent. Il faut abandonner son point de vue habituel et s'ouvrir à un voir qui ne réfère pas en permanence à la conscience.

Le questionnement qu'ouvre cette autre manière d'appréhender l'espace, se manifeste enfin avec le mouvement. La respiration comme la marche s'expriment à travers un rythme : « À l'homme, il faut du souffle, l'amplitude de l'ouverture, le mouvement incessant d'inspiration et d'expiration. » (Gaudin, 2003 : 204). Ce rythme introduit la notion de temporalité dans l'appréhension de l'architecture. Lorsque nos pas se ralentissent sous l'effet d'une pente inattendue, l'espace agit comme une « bouffée d'inconscient ramenée à la surface » (Gaudin, 1992 : 42). À l'image de la limite de notre corps, profondément instable, nous n'habitons l'espace que dans un rapport dynamique qui s'inscrit dans une spatio-temporalité.

3.3. Désir, angoisse et extase

La nature de la limite nous affecte profondément, du désir à l'angoisse, en passant par l'extase. Pour Henri Gaudin, les formes humaines comme architecturales sont sexuées, leurs limites sont poreuses, en attente d'être comblées. Les formes et les corps sont soumis au désir de se rencontrer et de se déformer, c'est une condition de leur survie : « La forme a besoin - c'est sa fatalité - de se projeter pour atteindre, d'étirer sa masse, de lancer des tentacules, de se creuser pour faire saillie. » (Gaudin, 2003 : 51). Le dedans et le dehors, « soumis au désir, se pénètrent » (Gaudin, 2003 : 185). Faisant référence au mathématicien René Thom, il rappelle que les entités peuvent « entrer en privation ». Il existe ainsi un manque originaire pour tout être humain : « L'Homme manque de l'Un, l'Homme manque de l'Autre, l'Homme manque de sa mère. » (Gaudin, 2003 : 247). Cette lacune touche les corps comme les formes et affecte leur stabilité.

Si le bord et la limite provoquent le désir et l'attente, ils sont également l'amorce de la répulsion et du dégoût. Comme les orifices sexuels, les orifices architecturaux sont parfois jugés immoraux ou indécents, voire écoeurants. « Si la sexualité a trait à la topologie, comment le théoricien classique ne pourfendrait-il pas les creux et les bosses, les saillies obscènes et les interstices licencieux ? » (Gaudin, 1992 : 52). Après le Moyen-Âge, la façade est lissée et épurée. Il s'agit de refouler le « déploiement hystérique des formes, les mouvements convulsifs de chevets et de transepts, les saillances outrageantes et les mouvements qui

rejoignent l'animalité » (Gaudin, 1992 : 54). Henri Gaudin refuse cette moralité bienséante qui bannit les multiplicités et les discontinuités. Il conteste le mépris du désir et de la passion qui aboutissent à une abrogation de la vitalité.

Au-delà du jugement moral, la limite des corps produit universellement de l'angoisse : « La peur de la castration est inhérente au fait positif que nous sommes pourvus de membres. » (Gaudin, 2003 : 199). Le corps est ouvert mais fragile, ses méandres et ses brèches l'exposent à l'agression et à l'effraction ; la maladie peut s'infiltrer par ses creux et menacer son intégrité.

Mais à vouloir sentir, ressentir, toucher et entendre, le corps s'expose à l'agressivité des microbes et aux forces extérieures qui ne manquent pas de profiter (c'est réciproque) des embouchures, nez, oreilles, pores, etc., pour y mener des assauts, contre lesquels on a ses propres machines de guerre en forme de mains, pieds, anses et embouchures, pour le plus visible, et dispositifs à aspirer, refouler, expectorer, contracter [...] Voilà dit qui concerne ma maison puisqu'elle est mon « corps multiple » ! (Gaudin, 2003 : 249).

Cette angoisse - qui touche les corps humains comme architecturaux - est le pendant inévitable du plaisir : « Une fatale topologie confond ceux de l'agression, de la jouissance et de l'excrétion. » (Gaudin, 1992 : 52). Si la mort couve sous l'angoisse, elle est nécessaire, car condition de vitalité. Il nous faut envisager « la vie comme contenant la mort » (Gaudin, 2003 : 184). Par son déséquilibre latent, l'architecture gothique - largement célébrée dans *La cabane et le labyrinthe* - est sans doute celle qui exprime le mieux cette proximité de la catastrophe et de la mort. L'expérience de la limite nous emmène ainsi au cœur de sensations complexes qui s'enchevêtrent, du désir à l'angoisse. Par son rapport de proximité intense avec le corps, l'espace architectural peut de surcroît nous mener à l'extase :

Cette stupeur, n'est-ce pas ce à partir de quoi les choses s'offrent à nous, la condition pour qu'elles se donnent en entier ? Oublier, tout abolir du paysage, chasser de soi toutes choses acquises, ignorer la peinture, pour voir. C'est cela l'extase du regard, cette stupeur qui précède la vision, cette suspension du rapport avec le milieu pour enfin être au monde. (Gaudin, 2003 : 217).

Dans ce récit, Henri Gaudin est au cœur de l'expérience du sentir, dans une suspension qui entremêle le corps et l'espace. Hors de toute conscience et de toute rationalité, tous deux se dérobent à leurs limites. La philosophie de l'habiter développée par l'architecte échappe au dualisme et s'ouvre au souffle et au rythme. La spatio-temporalité envisagée par Henri Gaudin exclut les oppositions rigides entre éléments contraires.

Conclusion

Les relations entre le corps et l'espace corbuséens sont la marque d'un dualisme en crise. Claude Parent propose quant à lui un nouveau système de valeurs et cherche à retrouver un contact charnel avec l'espace architectural et la nature. Henri Gaudin engage enfin le corps et l'espace dans des relations poreuses et respirantes. Chez ces trois architectes les relations entre le corps et l'espace questionnent notre mode d'appréhension de l'architecture. Plus particulièrement, la vue est au cœur de la relation corps/espace. Son hégémonie est la trace d'un dualisme à dépasser. Chez Le Corbusier, la puissance du visuel participe à la disjonction du corps et de son environnement. Le risque est alors de trouver refuge dans la distance et les lointains, et d'omettre la proximité et le rapport charnel à l'espace architectural. Pourtant, malgré son ancrage dans une culture dualiste, Le Corbusier ouvre l'accès à une expérience dynamique qui ne renie rien du sentir et englobe le corps dans son entièreté. Claude Parent, en positionnant l'homme sur l'oblique, remobilise son corps et le « libère du piège du visuel » (Parent, 1981 : 84). Focalisé sur ses sensations, il s'ouvre à une appréhension de l'espace qui n'est plus simplement contemplative mais participative. Henri Gaudin cherche quant à lui à échapper à la perspective classique. La porosité de la limite permet de mettre à distance le visible. Avec l'analogie au corps humain, les espaces architecturaux prennent une autre dimension. Ils éveillent des sensations, en dehors de toute rationalité. L'enjeu de l'architecture est de provoquer les mêmes émotions que celles qui touchent nos corps. Il ne s'agit pas d'imiter les formes corporelles, mais d'adopter la porosité de leurs limites, de retrouver la qualité de leurs interactions avec l'espace. L'atteinte de l'extase permet d'éliminer définitivement le clivage entre corps et espace architectural.

Aujourd'hui, de nombreux architectes créent des « environnements sensoriels stimulants ». Les outils numériques, les ornements et les textures permettent d'appuyer cette recherche des sens et des sensations (Picon, 2010 : 70). La vue perd son monopole au profit d'un environnement immédiatement accessible. Néanmoins, en se concentrant sur le saisissement du corps, ces architectures omettent parfois volontairement l'espace existant (le *in situ*, le déjà-là). La dépréciation de la vue entraîne alors un détournement des lointains et mérite à ce titre d'être interrogée. L'espace architectural agit en effet *ici* mais également *là-bas*, du proche au lointain, et c'est dans cet aller-retour qui va jusqu'à l'horizon que nous prenons place. Si les lointains ne sont plus accessibles visuellement, comment maintenir leur présence dans notre relation corporelle à l'espace architectural ? C'est peut-être en réconciliant l'ensemble des modes sensoriels que l'architecture contribuera le mieux au ménagement de son milieu.

Bibliographie

- Bernhardt, U. 2002. *Le Corbusier et le projet de la modernité, la rupture avec l'intériorité*. Paris : L'Harmattan.
- Berque, A. 1996. *Être humains sur la terre*. Paris : Gallimard.
- Le Corbusier, Jeanneret P. 1952. *Œuvres Complètes, vol.2, 1929-1934*. Zurich : Girsberger.
- Le Corbusier. 1923a. « L'angle droit ». *L'Esprit Nouveau*, n° 18.
- Le Corbusier. 1923b. « L'ordre ». *L'Esprit Nouveau*, n° 18.
- Le Corbusier, 2008 (1^{ère} éd. 1923). *Vers une architecture*. Paris : Flammarion.
- Le Corbusier (pseudo. P. Boulard). 1925. « Souvenirs de vacances ». *L'Esprit Nouveau*, n° 28.
- Le Corbusier. 1994 (1^{ère} éd. 1930). *Précisions sur un état présent de l'architecture et de l'urbanisme*. Paris : Altamira.
- Le Corbusier. 1938. « Espoir de la civilisation machiniste, le logis ». *Europe*, n° 185.
- Le Corbusier. 1946. « L'espace indicible ». *L'Architecture d'Aujourd'hui*, n° hors-série « Art ».
- Le Corbusier. 1948. « L'habitation moderne ». *Population*, n° 3.
- Le Corbusier. 1977 (1^{ère} éd. 1950). *Le Modulor*. Paris : Denoël Gonthier.
- Le Corbusier. 1989 (1^{ère} éd. 1955). *Le poème de l'angle droit*. Paris : Éd. Connivences.
- Le Corbusier. 2000 (1^{ère} éd. 1955). *Le Modulor 2*. Bâle : Birkhäuser.
- Le Corbusier. 1960. « Cinq questions à Le Corbusier ». *Zodiac*, n° 7.
- Le Corbusier. 1966. *Le Voyage d'Orient*. Paris : Les Éditions Forces Vives.
- Le Corbusier. 1966. *Mise au point*. Paris : Les Éditions Forces Vives.
- Le Corbusier. 1968. « Dessiner ». In : *Le Corbusier, Dessins*. Genève : Les Éditions Forces Vives.
- Doshi, B. V. 1987. « Entretien mené en Inde en 1986 ». *Bulletin d'Informations architecturales*, supplément au n° 114.
- Gaudin, H. 2003 (1^{ère} éd. 1992). *Seuil et d'ailleurs*. Besançon : Éd. de l'imprimeur.
- Gaudin, H. 2000. *La cabane et le labyrinthe*. Sprimont : Pierre Mardaga.
- Gaudin, H. 2003. *Considération sur l'espace*. Monaco : Éd. du Rocher.
- Gaudin, H., Bailly, J.-C. & Le Dantec, J.-P. 2001. *Henri Gaudin*. Paris : Norma.
- Goetz, B. 2002. *La dislocation. Architecture et philosophie*. Paris : Éd. de la Passion.
- Goetz, B. 2011. *Théorie des maisons. L'habitation, la surprise*. Lagrasse : Verdier.
- Parent, C. 1981. *Entrelacs de l'oblique*. Paris : Éd. du Moniteur.
- Parent, C. & Virilio, P. 1997. *Architecture principe, 1966 et 1996*. Besançon : Éd. de l'imprimeur.
- Parent, C. 2001. *Errer dans l'illusion*. Paris : Les architectures hérétiques.
- Parent, C. 2007. *Colères et passions*. Paris : Éd. du Moniteur.
- Parent, C. 2009. « Alerte rouge », n.p.
- Perelman, M. 1989. « Le fantasma osseux du standard ». In : *Les passions de Le Corbusier*. Paris : Éd. de la Villette.
- Petit, J. 1961. *Un couvent de Le Corbusier*. Paris : Éd. de Minuit.
- Petit, J. 1970. *Le Corbusier lui-même*. Genève : Rousseau.
- Picon, A. 2010. « La ville numérique : un nouvel espace de projet ». *Le visiteur*, n° 15, pp. 67-76.
- Von Moos, S. 1971. *Le Corbusier, l'architecte et son mythe*. Paris : Horizons de France.
- Virilio, P. 1984. *L'horizon négatif : essai de domoscopie*. Paris : Galilée.
- Wogenscky, A. 2006. *Les mains de Le Corbusier*. Paris : Éd. du Moniteur.

Notes

1. Dans ses écrits, Le Corbusier décrit deux types de nature : d'un côté une nature apparente - sensible, chaotique voire inquiétante - et de l'autre, un esprit de la nature sous-jacent, ordonné et intelligible qu'il s'agit d'imiter à l'aide des mathématiques et des proportions.
2. La perception est une expérience tout à fait différente de celle du sentir. Elle se réalise dans un espace objectif et nous permet de saisir un objet, de l'appréhender. Lorsque nous percevons, il y a une objectivation et une distanciation qui nous aide à situer cet objet dans un monde extérieur à nous. Le sentir, contrairement à la perception, nécessite une neutralisation du réel et de la conscience. Lors de cette expérience, nous sommes hors du temps, hors de l'espace, dans une communication immédiate avec le monde, en deçà de la distinction entre sujet et objet. Le sentir nous unit avec le milieu par l'intermédiaire du corps, c'est un mouvement, un rythme. La différence entre la perception et le sentir a été très largement traitée par Erwin Straus et Maurice Merleau-Ponty. Le philosophe Henri Maldiney articule quant à lui le sentir au rythme.
3. La main qui dessine, la main qui collecte et touche des choses de la nature, la « main ouverte » qui deviendra l'icône de son projet de ville nouvelle à Chandigarh... « Son œuvre reste la marque du travail manuel, les formes senties et formées avec la main. » (Wogensky, 2006 : 35).
4. Les formes déclenchent pour Le Corbusier « un phénomène acoustique », l'oreille peut « voir » les proportions », « on peut « entendre » la musique de la proportion visuelle » (Le Corbusier, 1955 : 154).
5. Paul Virilio témoigne de l'esclandre provoqué par leur position en faveur de l'oblique : « Nous étions des hérétiques qui refusaient le dogme récurrent de l'orthogonalité et, puisque « tout ce qui penche va tomber », nous étions également des gens dangereux, une menace pour l'ordre public ! » (Parent & Virilio, 1997 : 8).
6. « Les architectes souvent renâclent à l'imaginaire. Ils parlent d'utopie avec une indulgence si condescendante qu'elle masque très mal leur mépris souverain. Ils ont tort. Ils se trompent de cible. Car l'imaginaire n'est pas lieu de folie, mais bien un territoire d'immense liberté où l'esprit se meut sans aucune contrainte, sans aucune limite. » (Parent, 2001 : 14).



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Wellness Centres on *Costa Crociere* Cruises: Body, Space, and Representation from an Anthropological and Linguistic perspective

Mariangela Albano

Université Sorbonne Nouvelle Paris III
et Université de Bourgogne, France
albanomariangela@gmail.com

Gaetano Sabato

Université de Palerme, Italie
gaetano.sb@tin.it

Centres de bien-être dans les croisières *Costa Crociere* : Corps, Espace et Représentation du point de vue anthropologique et linguistique

Résumé

La majorité des services touristiques est liée aux soins du corps. En effet, l'industrie touristique propose des opportunités différenciées pour vivre des vacances où le corps est l'intérêt principal de l'expérience. Ces formes de tourisme impliquent des services spécifiques qui montrent un univers particulier de représentation et des langages appropriés. Dans ce contexte, le tourisme de croisière est un cas intéressant à analyser, car une partie de ses services assigne un rôle central au corps qui, à bord, organise et il est organisé selon des temps et des espaces déterminés. Les croisières fournissent des espaces pour le bien-être des passagers tels que les piscines, les gymnases, les spas et les centres esthétiques. L'analyse proposée dans cette recherche est fondée, d'une part, sur un terrain anthropologique accompli dans une croisière *Costa Crociere*, en mer Méditerranée. Pendant la croisière, il y a plusieurs manières d'utilisation d'un espace déterminé comme le bateau. Cet usage reflète aussi une conception particulière du corps qui est construit grâce à l'interaction des différents systèmes de représentation. Ainsi, le bateau peut devenir un espace pour l'agrégation et la séparation sociales. D'autre part, cette étude prend en compte plusieurs publicités textuelles du site web Costa où la compagnie présente au futur passager des services spécifiques pour le corps. Cette recherche les analyse en ayant recours aussi bien à des approches sémiotiques que linguistiques. De ce point de vue, Costa Crociere crée une « synthèse » des espaces du bien-être par les textes et les images et, de cette manière, la compagnie préfigure le comportement des passagers pendant la croisière. En particulier, l'analyse développera une approche afin de mettre au jour les choix linguistiques et les éléments paratextuels sélectionnés pour concevoir la publicité des croisières.

Mots-clés : corps, texte, tourisme, représentation, linguistique cognitive, anthropologie du tourisme

Abstract

Many tourist services are connected to the care of the body. The tourist industry proposes different vacation opportunities where the body is the main focus of the experience. This kind of tourism implies specific services that show a particular universe of representation and particular languages. In this context, cruise tourism is an interesting case to analyze because a part of its services gives a central role to the body which, on-board, organizes and is organized within dedicated spaces and times. Cruise ships provide spaces for the wellness of the passengers such as swimming pools, gyms, spas or beauty centres. The analysis proposed in this work is based, on one hand, on a recent anthropological fieldwork on a *Costa Crociere* cruise in the Mediterranean Sea. On cruises people use a limited space, the ship, in different ways. This use also reflects a particular conception of the body, built through an interaction of different systems of representation. So, the ship can become a space for social aggregation or separation. On the other hand, this study considers different textual advertisements from the Costa Web site where the company presents specific services for the body to future passengers¹. This paper analyzes them using a joint approach: both semiotic and linguistic. Through texts and pictures *Costa Crociere* creates a “synthesis” of the wellness spaces which prefigures the behaviour of the passengers on the cruise. More particularly, in order to analyze advertisements, a cognitive linguistics approach is suitable to show the authors’ linguistic choices and the paratextual elements used to promote the cruise².

Keywords: Body, Text, Tourism, Representation, Cognitive linguistics, Anthropology of Tourism

Introduction

Although cruise tourism represents 2% of the global tourism industry, it is a niche that in the last 10 years has been increasing all over the world. From 2000 to 2010 the number of passengers has almost doubled. According to the European Cruise Council, in 2010 alone, nearly 19 million people in the world took a cruise, compared to 2000 when this number was nearly 9,7 million (Report ECC, 2011). This represents an increase of just over 9 million people.

Actually, this industry proposes not only many routes worldwide³ but also many different types of cruise-vacations based on a thematic entertainment, itineraries or services according to seasons and areas. Cruise tourism suggests different opportunities to vacation where the body is the main interest and one of the central focuses of experience for the passengers. Indeed, onboard there are many facilities such as wellness treatments, swimming pools, gyms, thermal baths or aesthetic centres that offer exclusive services to the passengers. In other terms, they are all services conceived *for* the body or where the body has a central role. In this sense, the case of cruises is an interesting field to investigate how the representation of

the body and its use are formalized in a specific tourism context. Actually, they imply a process of “symbolization”.

By using anthropological and linguistic approaches, this paper aims to show some dynamics related to the representation of the body and the construction of space. In order to understand this process we will analyze firstly some texts contained in the official website of Costa Crociere, one of the most important cruise companies in Italy, with a worldwide scope. Through texts and pictures, Costa Crociere creates a “synthesis” of the wellness spaces and prefigures the behaviour of the passengers.

This paper will also refer to recent anthropological fieldwork completed onboard a Costa cruise in the Mediterranean Sea.

1. A linguistic analysis of the textual advertisement of the Costa Crociere web site

According to the cognitive linguistics, “space” often is as a source domain for metaphoric understandings of other parts of the conceptual system (Lakoff, 1987) and the linguistic categorization of space is a domain that is based on a system of ontological categories which defines the relation of a body in a space. According to Rohrer,

“The experiences of the body-in-the-world also shape the embodied mind. But the experiential worlds with which we interact are more than simply physical; we are born into social and cultural milieus which transcend our individual bodies in time. Tools are an excellent example of the elements of our physical world that come to us already shaped by socio-cultural forces which predate each individual’s body, if not the human body in general—for there has certainly been a long process of cultural refinement in the design of hand tools. Like tools, language is another part of the socio-cultural milieu within which we exist” (Rohrer, 2006: 5).

An interesting case involving the spatial construction and the body location is the wellness centre: a space where the hypothetical visitor can run into a system to redefine himself/herself. In other words, in the suspension of the habitual conditions of existence, a body restores itself and reflects itself on a positive universe of representation built through some concepts like “relax”, “elegance”, “uniqueness”, “exclusivity” and “beauty”. Firstly, we try to understand this conceptual system through the linguistic analysis of «Le crociere del benessere», a wellness-centre brochure contained in the Costa Crociere web site magazine in the Italian language. Secondly, some linguistic hypothesis concerning, in particular, the “perception space-body” will be shown in the anthropological part of this article referring to the field on the Costa Cruises.

The analysis of the linguistic devices creating the tourist brochure tries to answer to some theoretical issues:

- the body/space interaction is built through a narrative structure permeating the wellness guide;
- the “fidelization” of the Costa Cruises users through different viewpoints based on activity/passivity, subjectivation/desubjectivation, euphoria/dysphoria;
- the communication between authors and users through a form of codes translation;
- the guide builds the symbolic body’s representation through a rituality of “sacred”;
- the guide founds a virtual visit of the Cruise’s spaces where the mental imagery plays the role of reconstruct the world interaction of the user.

First we will specifically pay attention on the narrative net, on the paratext (i.e. titles, subtitles), on the deictic tools like “pronouns”, “verbs” under investigation by the Jakobson’s functions of the language (referential, expressive, conative, poetic, phatic, metalingual). Secondly, we’ll attempt to analyse the two kinds of communication modalities “Me/Him, Me/Me” in the sense of Lotmanian approach. We’ll analyse the semantic net of the text and we’ll close analysing in Greimas’ and Floch’ perspectives the symbolic path of regeneration proposed to a future user of a wellness center in Costa Cruises. In this guide, the body/space interaction is situated in the language through a deictic device that narrates the phenomenological network that will appear to future passengers of the cruise. A narrative structure permeates the wellness guide and gives some interesting reading keys. Indeed, the guide shows the inseparability between action, space and some fundamental characteristics of the passenger, building the «dramatis personae». In this way, the guide generates a *Gestalt* founded by the interaction of these three aspects which, far from being arbitrary, reflect some psychological processes ruling the passenger’s behaviour (Bruner J., 2003: 49-50). From this point of view, the authors of the guide arouse the passenger’s interaction with the ship through the language because, in this way, it is possible to foresee some future actions.

This kind of interaction appears already in the *paratext* (Genette, 1989: 4) of the guide where the titles and the subtitles become «stipulation acts» (Goodman, 1988: 12) between readers and authors. Titles as «Prima volta con Costa; First time with Costa» and «Prima di partire; Before travelling» give some advice to the inexperienced passenger and they seem to influence him/her emotionally because they implicitly determine a temporal condition where a «before» and an «after» confirm the forthcoming change of the passenger.

This symbolic change is anticipated by a linguistic dynamic that stresses some onomasiologies (such as «Offerte; Gifts», «Regali&Desideri; Presents&Desires» and «Servizi e Trattamenti; Services and Treatments») aimed to «spoil» the passenger through a gift's dynamic. In the same way, the authors create a pact with the reader when they suggest different possibilities of meeting and knowledge like in «Seguici su Facebook, Twitter, You tube; Follow us on Facebook, Twitter, You Tube», «Contattaci; Contact us» and «Registrati; Sign up». Moreover, the action of the future passenger is situated in different places that describe the entire cruise and the places involved in the cruises' tourism, for example, «Destinazioni; Destinations», «Escursioni; Excursions», «Navi; Ships» and «Cabine e Suite; Cabins and Suites».

The strategies involved in the creation of the tourist text let us understand that the authors help the future passengers to master the deictic switches. In this perspective, passengers can catch the events' flow and know the situation where they will act assuming the authors' point of view and not adopting an egocentric schema (Bruner J., 2003: 84). At the same time, the authors avoid creating a psychological state that exasperates the message's efficacy and, in this perspective, the text enables the reader to share the construction of the tourist space. This could be the reason why the text uses the «Italian second singular personal pronoun» that gives oneness to the reader and lets the «ego targeting technique» emerge (Williamson, 1983).

Further, the public spaces used to describe our own experience on a cruise give the reader the possibility to prefigure the potential tourist condition. In this case, the guide shows a shared knowledge of wellness because it will give a value to the cruise representation that stresses a trustworthy and objective nature despite the fact that the cruise is built on the basis of symbolic paths that are connected to individual impressions, sensations and emotions.

This construction of the tourist text can be interestingly analyzed following a lotmanian approach (Lotman, 2001). Indeed, this text shows two different modalities of communication: «Me/Him» and «Me/Me». Firstly, it is possible to analyze the communicative act between author and reader as a translation (Lotman, 1980) where information is transferred to another person through a stable code. This phenomenon can be observed in the normative and informative properties of the text (Jakobson, 1972: 181) that explain some instructions about wellness treatments, prices, travels, and cruise ship spaces. It is also the case of the exhortations of the author addressed to the reader that underlies the textual conative function (*Ibidem*). This is evident in the sentences as «Scopri il piacere di una vacanza relax; Discover the pleasure of a relax holiday», «Nelle navi Costa, soprattutto in

quelle di ultima generazione, ti attendono moderni e preziosi Centri Benessere; In the Costa's ship, in particular in those of latest generation, modern and precious Wellness Centers wait for you» or «Una crociera Samsara è un'esperienza unica che risveglierà tutti i tuoi sensi; A Samsara Cruise is a unique experience that will wake all your senses».

The aesthetic impact of the «obligated invitation» is also perceived in the rhetoric question «Hai già prenotato la tua crociera Costa?; Have you yet reserved your Costa Cruise?» or in «a bordo di ogni nave Costa puoi; onboard to every ship Costa, you can» where the obligation of the modal verb (Todorov, 1977) gives access to a particular form of power.

As we can observe, the communication «Me/Him» has a dynamic character because it is possible to obtain a lot of information but truth is conceived as a ready message constructed by authors of the guide. Thus, the reader will feel passivity. On the other hand, in the «Me/Me» communication the reader conveys a message to himself (it is the case of the public spaces of writing) and he develops a qualitative transformation of the information. This kind of communication could shed some light on the reorientation of the «Me». When sender and addressee coincide, it is possible to see an intrusion of external codes (Lotman, 2001: 115-118) that increases the information causing a reorganization of the reader sense of identity

In this perspective, another aspect to take into account is the use of the verbs. In this text, verb tenses cannot be considered as tools to express the dimension of the real time, in this case present and future, because they represent deictic signs that place themselves on the axis that binds sender and addressee virtually (Weinrich, 1978: 13). The predominance of commentative verbs, in the sense of Weinrich (*Ibidem*), lets understand the valorisation of the passenger's body. In this sense, the prevision verbs, as the future, cause an interesting use of prolepsis or forecasts (such as «ti attendono moderni e preziosi centri benessere; modern and precious wellness centers wait for you», «coccole, relax, trattamenti mirati e tante attenzioni per far vivere a chi sceglie di trascorrere la crociera in una Cabina o Suite Samsara; cuddles, relax, focused treatments and a lot of attention to let live to whomever chooses to spend a cruise in a Samsara Cabine or Suite» or «un delicato infuso ayurvedico ti attende alla Casa del Tè giapponese; a delicate ayurvedic infusion waits for you in the Japanese Tea House»), that anticipate the presence of the body in different spaces like the suite, the cabin, the deck and the wellness spaces. A hypothesis is that even the mode of the verbs, in particular the imperative forms, invite passengers to modify their body's perception in «Abbandonati agli antichi rituali orientali; Indulge in ancient oriental rituals», «Prenditi cura di te; Take care of yourself», «Rigenerati con una crociera Costa; Heal yourself on a Costa

cruise», «Sperimenta il benessere totale; Experience total wellness», «Vivi fino in fondo l'esperienza Samsara; Live the Samsara experience fully» or «Scopri la vera dimensione del Benessere; Discover the real dimension of wellness».

The guide builds the body's symbolic representation through the reproduction of physical and cultural models. Initially, the body emerges from its own observation and from the sum of the other views that consider it degraded and in need of care. After a de-subjectification that neutralizes the immediacy of the pain perception as auto-donation (Henry, 2002: 94), the body can again experiment the embodiment's dimensions as the polarity between verticality (in «ogni immersion; every immersion», «lezioni di fitness; fitness lessons», «il movimento; movement», «partecipare a tonificanti pedalate di gruppo; to participate to toning group rides» or «percorsi fitness nella palestra attrezzata e attività fisiche equilibrate come lo Yoga e il Pilates; fitness paths and physical activities in the gym like as Yoga or Pilates») and horizontality (in «massaggio terapeutico; therapeutic massage», «il corpo verrà ricoperto di un tiepido olio per essere poi massaggiato con una crema sontuosa; the body will be covered by a lukewarm oil and then massaged with a lavish cream» or «mentre sarete avvolti in un confortevole velo, vi verrà versato su tutto il corpo un olio caldo e sensuale; while enveloped in a comfortable veil, a hot and sensual oil will be run all over your body»).

In addition, the state of pleasure of the treatment develops an affective tonality that is opposed to the previous pain state (as we can see in «sviluppare l'equilibrio interiore e il benessere più adatto alla tua persona; to develop the internal equilibrium and the wellness apt to you», «un olio essenziale calmante viene diretto sul terzo occhio per indurre lo stato alpha del rilassamento profondo [...] creando la coesione delle onde cerebrali; a relaxing essential oil is directed to the third eye to induce the alpha state for a deep relaxation» or «un olio caldo che rilassa il terzo occhio, calma la mente e migliora la consapevolezza; a warm oil that relaxes the third eye, relaxes the mind and improves consciousness»).

Furthermore, it is possible to take into account different freedoms such as the movement, the communication and the time freedoms. The first one corresponds to the possibility to enjoy the places informally (as in «cucina del ristorante Samsara; kitchen of Samsara restaurant», «Cabine con accesso diretto all'area termale; Cabines with direct access in the thermal area», «il Santuario Tridosha; the Tridosha Sanctuary» or «il Tempio della Pace; The Peace Temple ») and to conceive them according to a personal perspective.

The communicative freedom does not refer to the dialogue between the future passenger and «other people» but it explores the communicational interaction with

his own body. Sentences like «per farti ritrovare [...] l'armonia e l'energia del tuo corpo; to enable you to find [...] the harmony and the Energy of your body», «dopo il trattamento termale il corpo richiede un momento di rilassamento per riequilibrare la propria temperatura; after the thermal treatment, the body requires a moment of relaxation to reequilibrate its temperature» or «il benessere del corpo passa attraverso tante piccole attenzioni; body wellness ensues many small attentions» are related to this textual interpretation.

In order to understand how the time freedom is marked, we have to think of these sentences such as « l'accesso illimitato nelle aree della Spa; the unlimited access in the Spa areas », « per gli spuntini fuori pasto o in cabina, il mini-bar e il room service delle cabine e della suite Samsara offrono prodotti e menu light e una selezione di tè da assaporare in ogni momento della giornata; for the snacks out meals or in the cabin, the mini-bar and the room service in the cabins and in the Samsara suite offer products or light menus and a selection of the teas to taste at any moment of the day» or «ogni giorno un piacere diverso; every day a different pleasure» where the passenger seems to be far from the alternation day/night, from the daily rhythm and the dates of everyday life.

What happens is, secondly, that the authors describe some products such as massages, mud baths, thermal baths, Turkish baths or haircuts and they add the duration 'per product' as we can see in these sentences «brillantezza per tutto il corpo Shirodhara (50 min.; Prezzo 110 €); brilliance for the whole body Shirodhara (50 min; Price 110 €)», «aromaterapia e terapia alle pietre Samsara (50 min.; Prezzo 195 €); aromatherapy and stones' therapy Samsara (50 min.; Price 195 €)», «massaggio Balinese (50 min.; Prezzo 115 €); Balinese massage (50 min.; Price 115 €)» or «Programma riduzione cellulite con ionithermia (3 sedute; Prezzo 300 €); Program to reduce cellulite with ionithermy (3 sessions; Price 300 €)».

Furthermore, each product has a price depending on the taken time. So, time freedom is reduced by the prices of the products that become semiotic markers (Floch, 1992: 37-39) to access a particular social status.

The signification of a space is determined by a qualitative and a locative deictic as we can stress in «nelle navi Costa [...] ti attendono [...] sontuose strutture che offrono una gamma di servizi [...] allineata a quella delle migliori e più affermate Spa del mondo; in the Costa's ships [...] sumptuous structures await you [...] structures that offer a range of services [...] aligned with that of the best and the most affirmed Spa of the world» or «a bordo potrai scegliere tra diversi rituali ayurvedici; onboard you can choose among different ayurvedic rituals».

The body is positioned thanks to a reference system that in certain cases is the sea (as in «il mare fa bene. È una sensazione che riconosci subito, appena ne respiri l'aria e il suo profumo ti pervade; the sea makes you feel good. It is a sensation that you recognize immediately, when you breathe its air and its perfume invades you» or in «una beauty farm completamente affacciata sul mare; a beauty farm completely overlooking the sea»); in other cases, the reference system is the ship («nelle navi Costa [...] ti attendono moderni e preziosi centri benessere; in the Costa's ships [...] modern and precious wellness centers await you»).

This is possible because the cruise represents a good reference point and this is due to its immobility and its size (Jackendoff, 1990)⁴. As a «building in the sea», the cruise is described through its nature of ubiquity that separates it to a physical context (the land where there are wellness centres) and rebuilds it as a tourism space where it is possible to have wellness treatments.

The wellness linguistic strategy of this text becomes strictly allegorical because of the use of rhetoric elements as metaphors and personifications.

According to Jakobson (1972: 40), metaphors are the selection of similar unities as in «con questo trattamento verrete sollevati dal peso dello stress della vita quotidiana; this treatment will free you from the weight of stress of everyday life» where the weight and the stress are similar things. It also happens in «il profumo pervade il corpo; the perfume invades your body» where the resemblance is between a concrete object and the fragrance.

On this reading, we can analyze personifications like «il mare ti rilassa; the sea relaxes you», «il mare fa bene; the sea is good» or «il mare ti rigenera; the sea regenerates you» which consider the sea as a person because of its human characteristics. If we assume that personifications show a relation among different images-schemas⁵, in terms of conceptual metaphor⁶, this personification is built on the basis of the conceptual schema «the sea is still and quiet» as «a person is still and quiet» revealing the sea agency (Duranti, 2004).

Another interesting personification is «time is a concrete object» where the initial image-schema is «an object is solid and it is owned». These properties are activated in the case of the time that is «an abstract object» and, in some sentences like «il tempo è tuo; time is yours», it becomes a concrete object. This is possible because the time is socially defined and, as we have seen, the tourists of the wellness centres can organize their own time through an individualistic perspective.

In the text a constant alternation between two kinds of categorization appears: euphoric and disphoric (Floch, 1992: 127). The first one is characterized by a

language related to wellness, pleasure and calmness; the second one is the state of anxiety, distress and pain.

Passengers are invited to pass an initial disphoric condition where the bodies are seen as ill patients (as in «Prenditi cura di te; Take care of you», «Prenditi cura del tuo corpo; Take care of your body», «Rigenerati e fai risplendere la tua bellezza; Regenerate you and let your beauty shine », «Rigenerati con una crociera Costa; Regenerate you with a Costa Cruise», «la cura del corpo è un piacere che riserva grandi soddisfazioni; body care is a pleasure that promises big satisfactions» and «il massaggio terapeutico ti regala anche uno dei piaceri più intensi che il corpo possa desiderare; therapeutic massage also gives you one of the most intense pleasures that the body could desire»).

But it is not simple to obtain privilege because of the pathemic behavior of the passenger in «quando inizi un percorso benessere non è sempre facile scegliere tra tutti i trattamenti proposti; when you begin a wellness path is not always simple to choose among all the proposed treatments». Another interpretative key is given by the importance of the natural elements that initially show an inanimate character. The overlapping between animate-inanimate generates, at first, the consideration of «the sea as a person» and, after, «the body as a natural element» because of the similarity between the ground and the body.

In this sense, «una calda pioggia tropicale laverà via i fanghi; a warm rain-forest rain will wash the muds» lets us understand that the tropical rain (i.e. a particular composition of water and oil used for the massage) washes the mud upon the body like the tropical rain sweeps away the mud on the ground.

Moreover, a significant path is created by the words «sacred, rituality, rebirth» referring to the body regeneration in a wellness centre that suggests to us the metaphor of «the body is a temple», in particular, the temple of the soul. This is confirmed by the terminology of philosophical and religious approaches such as Hinduism, Buddhism, Jainism or Brahmanism where the doctrine of Samsara or the cycle of life, death and rebirth are central. Indeed, the wellness centre program is called «Samsara» and this is possible because it will give the tourist the possibility to change completely. In this sense, the wellness centres on the cruises become, through a metonymical process, wellness temples.

A noetical representation of the hypothetic purification process is developed in a narrative way. It begins with «inizi un percorso di benessere; you begin a wellness path» that prefigures the future «purification» of the body through massages, sports, diet, meditation (such as in «la purificazione inizia dal di dentro; the purification begins internally», «i vostri muscoli, sapientemente massaggiati, restituiranno al

vostro corpo una sensazione di morbidezza e allineamento perfetto; your muscles, wisely massaged, will return to your body a sensation of softness and a perfect alignment», «il ritmo melodico del tocco e l'insieme di sensazioni che crea saranno per voi una piacevole esperienza; the melodic rhythm of touch and the combination of sensations it creates, will be a pleasant experience for you » and «il Tempio della Pace offre una sontuosa sala dotata di letti per la meditazione in un ambiente arricchito da aromi mistici; the Peace Temple offers a sumptuous hall equipped with meditation beds in an environment enriched by mystic aromas»).

These kinds of treatments give the tourist the «energy» to change, as we can see in «ogni immersione risveglierà l'energia vitale del corpo; every immersion will wake the vital energy of the body», «ogni pensiero verrà allontanato dalla mente; every thoughts will be distanced from the brain», «libera la mente; Free the mind» or «l'aromaterapia o il massaggio a quattro mani - è un importante stimolo al flusso energetico e alla rivitalizzazione del corpo; the aromatherapy or the four hands massage - is an important stimulus to the energetic flux and the revitalisation of the body».

Finally, the tourist can reach a kind peaceful condition similar to Nirvana or to the Paradise where he/she can find his/her real self. Sentences like «Risplenderai di luce; You will shine» or « questo massaggio porterà in Paradiso la vostra mente, il vostro corpo e la vostra anima; this massage will take in Paradise your brain, your body and your soul » confirm this idea.

The analysis of this text allows a contractual nature between author and the future passenger to emerge where it is possible to understand a didascalical and gnostic aim that represents the grammaticalized culture; on the other hand, the possibility to change is described only by an experiential strategy that picks out the textualized character of the guide. In this sense, the analysis shows that the text builds the spaces where the tourists will go and this *a priori* mental experimentation of the wellness spaces tells us about the body interaction with the space.

It is testified by a particular use of keywords (Williams, 1976) that polarize a specific connotation of the wellness cruise or the customer of the wellness cruise. Indeed, words as «discovery, abandon, therapy, treatment, care, regeneration, freedom, experimentation, experiential, wellness, pleasure, energy, enjoyment, relax, rituality» have a praxeological constituent because they prefigure the effects on the body in the cruise wellness spaces⁷. If we are continually plunged into spaces and we think and reconstruct the world-space through our knowledge, the world will be what we perceive and what we will live and we will experiment (Merleau-Ponty, 1945: 84-85).

We are embodied beings and the space is related to the experimentation made by our body. So, if there is life, there will be cognition and if there is a body, there will be knowledge (Varela, 1993: 21). The modality to know the space is the mental perception: in fact, we will know the wellness spaces on a cruise, if we read the tourist texts. In this way, we have the possibility to mentally experiment a space before visit it. According to Zunshine,

«Mental images share a few key features. They are as reliant on the mechanics of memory as they are on propositions about the world or patterns for engaging with it. Some imagery can be prompted by instruction (i.e. the cruise guide)⁸, and some is spontaneous. The strength of mental images, as well as their ability to be controlled and manipulated by the person experiencing them, varies from person to person, from time to time, and by sensory mode. Visual images for most people are stronger and more controllable than any other kind; auditory and motor images can be strong as well as controllable; and images of smell and taste are generally neither strong nor particularly subject to individual control (think of Proust and his *Madelaine*). Such variations - across modes but also across individual and cultures - are of structural importance» (Zunshine, 2010: 277).

In this perspective, the mental imagery developed by the guide words builds a spatial construct which coincides with our explication of the spatial environment.

2. Body, nudity and space

From an anthropological point of view, analyzing wellness centres in cruise tourism implies a larger reflection about a dynamic that involves at least three issues: body, nudity and space. Here we discuss this dynamic using some ethnographic examples emerged during an anthropological fieldwork onboard some cruise ships.

In the tourism industry the manner in which space is organized is fundamental in structuring an individual's experience while travelling or on vacation. Although generally it is possible to associate particular spaces to a specific form of tourism, some spaces and some kinds of tourism present a more important degree of complexity than others. Cruise tourism is one of these cases since it utilises a particular symbolic and experiential universe to build both its spaces and their representation.

A cruise vacation offers two different experiences: onboard and ashore. Onboard is where it is especially possible to observe particular conceptions and uses of the body. Actually, onboard, the ways how people use or can use the body above all

depend on the space where they are. Moreover the issue of the body implies at least the ideas of “care” and “nudity” and both are also related to a particular organization and representation of “space”.

Considering space from an anthropological and semiotic point of view, it appears to be defined by “boundaries”. The concept that we refer to is what the Russian semiotician Lotman expressed in his studies about cultural dynamics. According to him, a way in which culture uses to describe itself is by building a spatial model. The latter involves “topological categories”, defined (at least) by a boundary (Lotman & Uspenskij, 2001). This boundary splits space in two parts: on one hand it creates an organized and internal space for a “We”. On the other hand it creates an external and disorganized space for “The Others”. The space of “We” inside is like a cultural continuum which stops close to the space of “Others”.

Generally in a cruise ship it is possible to use some services that are part of the package bought by the passengers before departure, such as swimming pools, gyms, and thermal bath. Moreover, cruisers can purchase other services on the ship during the holiday, such as hairdressing or more exclusive facilities like access to spas for wellness treatments. Onboard, every one of these services involves particular spaces and particular representations of the body which are related to physical and symbolic “sites”. For example, some of these dedicated spaces are outdoors (swimming pools), others are indoors (spa, wellness treatments, aesthetic centres), others again (thermal baths) may be both inside and outside: it happens especially in some ships equipped with removable covers which suddenly allow the creation of a semi-open or a covered deck.

Although modern cruise ships are enormous and always being created as greater structures, conversely they are also limited and defined spaces. Onboard, nearly every space is conceived for a specific use and the ways the body is “exhibited” change according to the idea of the projected place. Focusing on a short analysis of the spaces onboard is useful, because it allows us to introduce a complex dynamic determined by a particular way in which a cruise produces and reproduces a specific kind of “geography”. A cruise ship is a complex juxtaposition of symbolic and physical spaces which can be sometimes superimposed. In this sense, a ship seems a big container of spaces where it is possible to do sports, eating, or go shopping. The space can be compressed or dilated and in this way, every activity has its own dedicated place even though everything remains in a same ship. This process sometimes uses hyperbole or paradox: for example, in some cruise ships in the Mediterranean Sea, it is even “possible” to try activities such as free climbing or ice skating while onboard.

Onboard, some “boundaries” cut out and define places: they are often boundaries more symbolic than physical, with thematic furnishings associated to wall colours, signage and indications useful for the passengers. This aspect is in line with the needs of planning and organising life onboard in a predictable manner. The need to specifically organize and structure the spaces is more understandable when one considers that a cruise ship can carry up to 4,000 passengers.

In addition onboard the categories “inside”/“outside” are often defined and redefined through a process of “semantization” that use inversion: what should be outside is inside and vice versa. So for example, some areas onboard are dedicated to shopping with duty free shops. They are built to represent a typical central square of a hypothetical town. The external space, the square, is located inside thereby becoming an internal space. Similarly, some shops have showcases that suggest an external wall, although they are also an internal space of the ship. Furthermore, the particular organization of the spaces determines a varied dynamics of “sight”. Thus, natural and human elements on the ship can be enjoyed from balconies and glass windows: the sea, as well as the destination (a city, a port) symbolically are not separated from individuals onboard. The space observed becomes an effortless appropriation for the observers-passengers.

Similarly the wellness centre onboard is a “specific” space, marked by boundaries: the areas dedicated are often to the bow and even the entrance to these areas clearly signals it is a space “apart”. Labels, lights, mirrors, displays of beauty products around the entry doors distinguish the place where passengers (buying it) can have a treatment. Usually, onboard, the majority of places open to the passengers are freely accessible. On the contrary, individuals who do not purchase services offered in the wellness centre cannot enter: the wellness centre appears to be an exclusive space. During the fieldwork on board many informers said to choose a wellness treatment because inside the spa they could be “pampered” or “protected”: there they could experience “regenerating themselves”. According to informers the onboard wellness centre was “an extraordinary experience” inside the other extraordinary experience, the vacation on cruise. Indeed, when passengers referred to the wellness centre during interviews they generally described it as a “special place”, a kind of completion of their experience. Synthesizing some keywords emerged during interviews, a positive universe of value is generally attributed to the wellness centre: so it is “relaxing”, “elegant”, “unique”, “exclusive”, “nice”. What we indicated in the linguistic analysis has correspondence with the data collected through the fieldwork. The pleasure of the body treatment seems to be a process made up of many steps but the overall experience for wellness users in their narrations is “recomposed” in a few summary adjectives. The reason

for this positive evaluation was mostly indicated in the “body care”. In this sense, in an on board spa it is possible to experience a special condition where the body becomes protagonist of a process of transformation⁹. Indeed, during fieldwork some passengers who tried a treatment said how a “tired and stressed body” becomes a “rested and relaxed body”. This fact seems to confirm that the concept of “care” shown before in the linguistic analysis is prevailing: there (inside the centre) somebody will take care of the passengers’ body.

Moreover, the wellness centre appears as an “exotic space” - and almost a hidden place to whom did not purchase a treatment - a sure and peaceful place where one can be relaxed and receive new energy. In this sense the body appears also inscribed in an identity dynamic: some of the interviewed passengers consider a positive “mark” booking (or having) a treatment. According to some informers users of a wellness centre «the person who decides to book a spa treatment put their self-care above all else». On the other hand, «those who do not value this experience and judge it important miss out on a pleasant part of the cruise vacation». In this way trying a spa treatment means to be part of a virtual “group”: those who takes care of themselves. So, the wellness centre works as a boundary, it can be an “exclusive place” because it includes somebody and vice versa. Although the wellness centre on board could be perceived as an ancillary service, actually it is able to complete the experience on cruise of some passengers and its symbolic power seems to be its ability to “regenerate” and “recharge” the body and mind. Finally, to better understand how the body is involved in relation to the onboard wellness centres, another element to consider is nudity. In a cruise ship some spaces are forbidden for a partial naked body and others are especially conceived for nudity.

In general, the spaces where nudity is allowed are marked in some way, symbolically fenced or even closed. It is possible to show a body in bathing suits around the outdoor swimming pools or in the solarium along the open decks. Usually some of the restaurants onboard are placed around or very close to the swimming pools. This means that people could enter to eat wearing only bathing suits, although some signs indicate that it isn’t appropriate. Actually if an individual does not adhere to the prescription, there is always some kind waiter to remind this individual to wear something more. Conversely, other outdoor restaurants are set just around the swimming pools, in the open decks and here it is possible to eat even wearing bathing suits. Sometimes, for lunch, tables for fast food consumption may be arranged where people can eat wearing what they wish. Conversely the wellness centre is the place where nudity is “normal”. While in a cruise there is an organization of the space which involves the body in a dynamic of nudity/dressed, the wellness area is “out” of a similar logic: a complete wellness treatment often

implies that operators can directly act on a body and it must be partially naked. This concept of nudity is confirmed by many informers. Actually, for the majority of the interviewed passengers nudity was not a problem inside the spa: for them it was “easier to exhibit [their nudity] for a treatment than to wear a swimsuit in the area around the pool”. On this topic, Löfgren’s notes regarding some dynamics that concern the pool in modern time are useful. According to the anthropologist the cultural ways to conceive a pool are related to the way to “use” the beach:

«[...] beach body work was not only about exposing your body or being judged, it was also about exploring the body in relation to the physicalities of sand, sea, and sun as well as different forms of motion. The languidness of swimming also influenced body movements on land. People learned to walk and move very differently on the beach. There was some kind of magic and liberating transformation occurring the moment your feet hit the sand. The new beach bodies also demanded beachwear. [...] An appetizing destination must advertise its beach, but when you get there you often find out that there are very few people in the water: it is too cold, too windy, too polluted. The sand is sticky or full of cigarette butts. The tourists have withdrawn to the safer territory of the hotel pool, but they have brought with them all the necessary skills developed at the beach» (Löfgren, 2002: 196-203).

There is an interesting aspect linked to nudity. When informers say they feel “pampered” and “protected” inside the wellness centre they imply a “fragility” condition. Individuals must undress before a wellness treatment and their nudity is hidden by an exclusive (but, of course, inclusive for themselves) place, “covered” by the expertise of qualified staff. Only in this way the wellness centre’s users can receive a regeneration, having confidence (symbolically and physically naked) in this relation system articulated between nudity and coverage.

3. Wellness centre, body and rituality

The dynamic in which body and space are involved allows the recognition of a social value ascribable to the “exhibition” of the body. Now it is important to analyze another aspect that appears related to the rituality observable onboard: the symbolization of the body. The way in which a wellness centre is used by the passengers allows us to better understand this process. As we have shown in the last paragraph, booking a treatment, staying inside the “closed” space of the onboard spa can be interpreted as similar to a “preparation for” something new. Indeed, linked to the body is a kind of “sense of the sacred” and accordingly the wellness centre becomes an appointed place to realize a new condition. This can happen

because in that place there are specialist people with specific knowledge and ability to use tools (hands, creams, natural elements like water) correctly in order to “take care” of the body.

Before going in a cruise generally passengers know about wellness centres on board. They have more than an idea of those services. Indeed, during fieldwork on cruise informers have referred to be aware of the spa through two ways: through advertising and through the referral of other former passengers (relatives, friends) who tried a wellness treatment. Both those ways, storytelling and advertising, work like a powerful “universe of meaning” (Geertz, 1977) for the passengers who start a cruise. They can count on various narrations to build their experience (and, in turn, narrate it once returned at home). This happens even in the case of wellness centres on board. Interviewed passengers have referred to wanting to try an experience on board spa for curiosity or to feel “pampered”. The ways they imagined this experience appear linked to the “representations” of the wellness centre provided by other passengers and also by cruise companies. Informers often used words such as “paradise” or “relax”. In general, considering what emerged during fieldwork it is possible to say that the wellness centres experience is perceived like a “regeneration” of the body and as a kind of identity affirmation. Just to give an example of this dynamic it can be useful to shortly refer to a case observed on board. In a cruise there are some moments where the dress code is strictly formalized: the gala dinners. On that night passengers are invited to wear a formal evening dress. Furthermore, the captain of the ship and his officers officially meet passengers. This event happens once per cruise, in the middle of the week and it can be interpreted like a hierophany: the officers represent a power and a knowledge that passengers never met after the departure of the cruise ship. The night before this gala dinner a small group of informers, three young women, talking to each other declare their desire to book (the day after) a complete wellness treatment in order to be “nicer” and “prepared” when they meet the master and the officers¹⁰. In other terms, the informers perceived that they are not ready for this important meeting without a special preparation, and actually they had a complete wellness/beauty treatment before going to the gala dinner in formal dress. What emerges is that the wellness centre becomes an extra-ordinary place able to prepare - using special tools and knowledge - “normal” people for a meeting with a kind of secret power (officers of the ship, who represent the authority). The body seems regenerated through a wellness treatment: in this way it becomes “ready” to meet the Otherness, the human part of a cruise ship that stays hidden from passengers until the gala night.

Synthesizing the reflections here proposed, from an anthropological and semiotic point of view we can say that the wellness centre represents an extra-ordinary

place - it is closed, apart, even the access is marked by physical and symbolic boundaries - where body is conceived and represented as something that has a value and “sacred” meanings, something of which it is important (or necessary) to take care. This symbolic construction of the body is possible through a specific cultural model of wellness that implies a “service for” something else such as “being better”, “being pampered”, “taking care of itself”. These points appear to confirm what emerges from the linguistic analysis of the advertising in Costa’s guide.

For passengers who are onboard using a wellness centre seems to be part of a rite of passage (as Van Gennep, 2009 would say): the specialists who work in the centre are able to provide tourists with a mystic initiation that turns a “normal” condition into a “different” dimension or, in the case here analyzed, makes them “ready” (nicer, cared, etc.) for a hierophany (master and officers at the gala evening). Indeed before unknown passengers meet a “power”, they need to have a prepared body, not ordinary, but renewed.

The narrations through which cruisers share their experiences when they return at home (or when they are still on board) are based on a complex symbolic universe. Similarly to other aspects of a cruise, in the case of the wellness centre passengers produce and reproduce images, texts and stereotyped models using both narrations of other cruisers and specific advertising in order to build their own narration.

Finally, it is possible to affirm that the experience of the “care of the body” on board appears to be involved in a complex ritual dynamic that defines or redefines not only the awareness of the “Self” (“We”) in a space of “Otherness” (the wellness centre) but also the spaces and their perception by passengers.

Conclusion

Both the analysis of the web guide and the cases emerged during the anthropological fieldwork enable us to understand that some processes of embodiment in the Cruise’s spaces is prefigured through a complex imagery which is concretely confirmed in the behaviour of tourists. On the one hand, the linguistic devices reinforce the mental appropriation of the body showing a concrete path, real movements and possible interactions with the cruise’s spaces and objects. On the other hand, the anonymity of the guide reader becomes a real experience of perception where a user has a ticket, a room in the cruise and a social status.

We observed that this tourist guide has the role to create a habitus (Merleau-Ponty, 1988: 33), a sample of typical behaviours where the intention and the agency of the readers’ body can play out. The narrative structure of this brochure

permeates the mental path through the experimentation of actions, postures, visions that implicate a symbolic kinesthesia.

When the path becomes concrete through the cruise experience, the tourist can adhere at last to the world designated by the guide. Tourists start to have a situated body and the rediscovered factuality gives them the capacity to read the cruise world through the repetition of the mental paths created with the help of the guide.

From an anthropological perspective, the dynamics produced by wellness centres onboard are really interesting. These dynamics imply at least some elements: space (shared or reserved), body and nudity. Moreover, booking and having a treatment imply symbolic processes and a universe of values that produces and reproduces images and models above all through two ways: the narrations of passengers (and ex passengers) and the advertising system. Part of the latter are the guides on board dedicated to the wellness centre. They play an important role in the process of appropriation of an imagery linked to the body care and, more in general, linked to an experience on cruise.

Bibliographical references

- Aavv. 2011. Report: *The Cruise Industry. A leader in Europe's Economic Recovery. Contribution of Cruise Tourism to the Economies of Europe 2011 Edition*. European Cruise Council.
- Augé, M. 2000. *Fictions fin de siècle, suivi de, Que se passe-t-il? 29 février, 31 mars, 30 avril 2000*. Paris: Fayard.
- Brandt, P. A. 1995. *Morphologies of meaning*. Oxford: Aarhus University Press.
- Bruner, E. 2005. *Culture on Tour. Ethnographies of travel*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bruner, J. 2003. *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Edizioni Laterza [Bruner, J. 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge-London: Harvard University Press].
- Charbonnel, N. 1999. « Métaphore et philosophie moderne », in : Charbonnel, N. and Kleiber, G. (eds.), *La métaphore entre philosophie et rhétorique*. Paris: PUF, p. 245.
- Duranti, A. 2004. *A companion to linguistic anthropology*. Malden, MA: Blackwell.
- Floch, J. M. 1992. *Semiotica, marketing e comunicazione*. Milano: FrancoAngeli [Floch, J. M. 1990. *Sémiotique, marketing et communication. Sous les signes, les stratégies*. Paris : Presses Universitaires de France].
- Genette, G. 1989. *Soglie. I dintorni del testo*. Torino: Einaudi [Genette, G. 1987. *Seuils*. Paris : Éditions du Seuil].
- Geertz, C. 1977. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic.
- Goodman, N. 1988. *Vedere e costruire il mondo*, Bari: Laterza [Goodman, N. 1978. *Ways of world making*. Indianapolis: Hackett Publishing Company].
- Greimas, A. J. 1991. «Semiotica figurativa e semiotica plastica», in Corrain, L. and Valenti, M. (eds.), *Leggere l'opera d'arte. Dal figurativo all'astratto*. Bologna: Esculapio, pp. 33-51.
- Greimas, A. J., Courtés, J. 1979. *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris: Hachette.
- Henry, M. 2002. *Paroles du Christ*. Paris: Seuil.
- Jackendoff, R. 1990. *Semantic Structures*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Jacob, A. 1990. *Anthropologie du langage, construction et symbolisation*. Liège-Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Jakobson, R. 1972. *Saggi di linguistica generale*, Milano: Feltrinelli [Jakobson, R. 1963. *Essais de linguistique générale*. Paris: Minuit].
- Johnson, M. 1987. *The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. 1987. *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., Johnson, M. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago, Illinois, USA: University of Chicago Press.
- Löfgren, O. 2002. *On holiday: a history of vacationing*. Berkeley: University of California Press (numbered e-book).
- Lotman, J. M. 1980. *Testo e contesto. Semiotica dell'arte e della cultura*. Bari: Laterza.
- Lotman, J. M. & Uspenskij, B. A. 2001 (eds). *Tipologia della cultura*. Milano: Bompiani.
- Merleau-Ponty, M. 1945. *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. 1988. *Le psychique et le corporel*. Breteuil-sur-Iton: Aubier.
- Rohrer, T. 2006. «The Body in Space: Embodiment, Experientialism and Linguistic Conceptualization», in Zlatev, J.; Ziemke, T., Roz, F., Dirven, R. (eds), *Body, Language and Mind, II*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Todorov, T. 1977. *The Poetics of prose*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Van Gennep, A. 2009. *I riti di passaggio*. Torino: Bollati Boringhieri [Van Gennep, A. 1909. *Les Rites de Passage*. Paris: Emile Nourry].
- Varela, F. J., Thomson, E., Rosch, E. 1993. *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris: Seuil.
- Zunshine, L. 2010. *Introduction to cognitive cultural studies*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Weinrich, H. 1978. *Tempus. Le funzioni dei tempi nel testo*. Bologna: Il Mulino [Weinrich, H. 1964. *Tempus. Besprochene und erzählte Welt*. Stuttgart: Verlag G. Kohlhammer].
- Williams, R. 1976. *Keywords: a vocabulary of culture and society*. New York: Oxford University Press.
- Williamson, J. 1983. *Decoding Advertisements. Ideology and meaning in Advertising*. London: Marion Boyars Publishers.
- Costa Crociere. 2016. *Le crociere del benessere*, in: <http://www.costacrociere.it/B2C//Pages/default.aspx> [visited on 1 November 2016].

Notes

1. Refer to appendix images number 1, 2 and 3 which show the Costa Crociere's web site guide.
2. Mariangela Albano has written «A linguistic analysis of the textual advertisement of the Costa Crociere web site» and «Conclusion»; Gaetano Sabato has written «Introduction»; «Body, nudity and space»; «Wellness centre, body and rituality».
3. Even though the biggest market are American and European areas.
4. From this point of view, it is interesting to pay attention to the cognitive studies that «have observed as an interesting semantic circumstance that concrete objects perceived by their forms are mainly determined by scale and domain [...] there is a natural ordering of concrete 'things' according to (physical) scale and (semantic) domain: hand scale objects [...] have domain determinations that give them standard meanings in human contexts of action and passion. Body scales objects [...] have other domain determinations related to slightly more abstract human doings. And these domains contain the first domains as their objects [...]. In the same way, group scale objects [...] correspond to even more abstract domains embedding the domains of body scale objects [...]. What I want to show is that the concrete world is

semantically ordered, and that this order of the concrete is finite and therefore represents a heavy constraint at work in human phenomenology as experience of coherence or existential meaning» (Brandt, 1995: 108-109).

5. The word appears for the first time thanks to the philosopher Johnson (1987: 14) who defines it such as «a recurring dynamic pattern of our perceptual interactions and motor programs that gives coherence and structure to our experience. The verticality schema, for instance, emerges from our tendency to employ an up/down orientation in picking out meaningful structures of our experience. We grasp this structure of verticality repeatedly in thousands of perceptions and activities we experience every day, such as perceiving a tree, our felt sense of standing upright, the activity of climbing stairs, forming a mental image of a flagpole, measuring our children's heights, and experiencing the level of water rising in the bathtub».

6. According to Lakoff and Johnson (1980: 5), «the essence of metaphor is to understand and experience one kind of thing in terms of another». In this perspective, conceptual metaphors are the expression of a concept and they refer themselves to an entire existence field. The conceptual domain from which we draw metaphorical expressions is called "source domain" and the conceptual domain that we try to understand is called "target domain". To recognize a conceptual metaphor means to grasp a mapping that is the systematic set of correspondences that exists between constituent elements of the source and the target domain (*Ibidem*, 1980).

7. From this point of view, the «régime sémantique praxéologique ou praxéoprescriptif» seems useful. According to Charbonnel (1999), we can consider the existence «dans les textes d'opinion, d'un grand nombre d'énoncés métaphoriques qui ne relèvent ni d'un régime sémantique expressif, ni d'un régime sémantique cognitif, mais bien de ce que j'appelle régime sémantique praxéologique ou praxéoprescriptif, c'est-à-dire qui enjoignent quelque chose à propos d'une praxis. Ces énoncés ne se contentent pas de porter un acte de langage d'expressivité. Ils font autre chose : par l'appel à un comparant (toujours hétérogène) et valorisé (comme dans le régime sémantique expressif) ils enjoignent au lecteur, à l'interlocuteur, quelque chose à faire, dans la praxis extralinguistique. Dire : 'L'enfant est une plante qui a besoin de beaucoup de soleil' (Michelet) c'est enjoindre au parent de donner à l'enfant de l'affection».

8. It is an inclusion of this article's author.

9. See also the following paragraph.

10. It should also be noted that at the gala night the official on board photographer offers to photograph the passengers "with" the master of the ship. Those who like can pose close to the master to make a "souvenir" of the cruise. This probably confirms a sense of the spectacular nature of the event (Augé, 2000; Bruner E., 2005).



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Le corps, lieu de mémoire ?

Ludmila Acone

Université de Paris I, France

ludmila.acone@malix.univ-paris1.fr

Résumé

Nous connaissons les « lieux de mémoire » comme des objets ou des institutions constitutives d'identités culturelles et nationales. On se réfère généralement à des monuments, des emplacements précis, réels ou abstrait, des faits chargés d'histoire collective, marqueurs d'une identité nationale, régionale ou même villageoise. Pourtant, la mémoire se transmet également par le corps représenté et par le corps en mouvement. Les corps de ceux qui habitent ces lieux sont à la fois dépositaires d'une mémoire individuelle mais aussi « incorporent » et fabriquent une mémoire collective. À ce titre, peut-on dire que le corps, les corps transmettent une culture, des événements ou des rituels traversant les siècles ? Ils se situent à l'interface de plusieurs problématiques et traduisent une complexité parfois difficile à traduire sous d'autres formes. On analyse ici comment le corps peut être à la fois lieu de mémoire et de transmission d'histoire et d'un culte ancien toujours très présent dans la région de Naples, celui de la Madone de l'Arc. Les processions rituelles liées à ce culte, donnent lieu à une dévotion populaire (souvent combattue ou contrôlée par l'autorité épiscopale) encore vivante, notamment par l'usage des images (ex-voto), de la musique et de danses. Ce culte, organisé par une confrérie de pénitents, les *fujenti*, est l'expression d'une culture portée par les couches défavorisées face aux puissances publiques, politiques ou religieuses, où la souffrance auto-infligée constitue une offrande et une expiation envers la Vierge. Ainsi, ne peut-on considérer le corps, dans son expérience individuelle et collective, comme un lieu de mémoire ? Comme vecteur d'une histoire et producteur de récit, d'un récit des corps ?

Mots-clés : Madone de l'Arc, sang, *fujenti*, rituel, danse, culture napolitaine, corps.

The body, a place of memory?

Abstract

We know "Places of Memory" as objects or as constitutive institutions of cultural and national identities, usually in relation to monuments, specific sites, real or abstract, to facts steeped in collective history, markers of national, regional or even village identity. But the body and bodies of those who live in these places are both repositories of an individual memory as well as "incorporating" and participating in

the creation of the collective memory. As such, they can transmit a culture, events or rituals through the ages. They are positioned at the interface of several interrogations and translate a complex issue sometimes difficult to transmit via other forms. This paper analyzes how the body can be both a place of memory and history coming from an ancient cult, Madonna of the Arc, still present in the region of Naples, and whose ritual processions give place to a popular form of devotion (often opposed to or controlled by the “official” Church) still alive nowadays, especially including the use of images (*ex votos*), of music and dances. This cult, organized by a brotherhood of penitents, the *fujenti*, is the expression of a culture carried on by disadvantaged social groups opposing to the political or religious public powers, and where the self-inflicted suffering constitutes an offering and an expiation given to the Virgin. Thus, we can consider the body, in its individual and collective experience, as a place of memory, as a historical object and as such, as a producer of narrative, the narrative of the body.

Keywords: Madonna of the Arc, blood, Fujenti, Ritual, Dance, Neapolitan culture, Bodies

Les « lieux de mémoire » font généralement référence à des espaces bâtis, voire à des institutions (Nora, 1997). Pourtant, le corps et les corps de ceux qui les habitent sont à la fois dépositaires d'une mémoire individuelle mais aussi « incorporent » et fabriquent une mémoire collective. Ces corps se situent à l'interface de plusieurs problématiques et traduisent une complexité parfois difficile à traduire sous d'autres formes. À ce titre, peuvent-ils transmettre une culture, des événements ou des rituels traversant les siècles ?

Nous proposons de prendre comme exemple la mémoire de la transmission des dévotions sacrificielles liées à la Vierge dans la région de Naples, et notamment du culte de la Madone de l'Arc. Un culte à la fois ancien et vivant, fondé sur et par une culture locale. Depuis cinq cents ans, ce culte traverse et nourrit des comportements collectifs, transmis par des sources écrites et iconographiques (des *ex-voto* par exemple), mais également par des processions dansées et d'expiation mettant en scène les corps, par des emblèmes et des objets religieux chrétiens ainsi que par des symboles païens. Ici, il s'agit de s'intéresser aux corps comme dépositaires et vecteurs de la mémoire. Dans quelle mesure la transmission du culte et de son expérience corporelle s'opère-t-elle également par transmission, de proche en proche ; d'une génération à une autre ; directement ou à travers les représentations figurées de ces corps, concrets ou symboliques ? Cette mémoire s'inscrivant dans les corps, produit des histoires individuelles et des productions historiques collectives, transmises par le corps et ses représentations. Comment pouvons-nous mesurer

cela et l'appréhender ? S'agissant de périodes plus lointaines, nous ne pouvons nous référer qu'à la représentation de cette mémoire par des sources écrites ou iconographiques. Pour des périodes plus récentes nous disposons de matériel photographique et audiovisuel ou de représentations *in vivo*, mais également d'études sociologiques. Il faut cependant remarquer que de nombreuses sources écrites sont issues d'autorités religieuses ayant pour objectif l'encadrement des fidèles convaincues de l'existence d'une « religiosité populaire ». Si cette notion, fortement critiquée, est davantage l'expression d'une culture d'élite visant à stigmatiser des expressions jugées infantiles et incultes, ce qui nous intéresse ici, c'est la dimension du rituel collectif et de l'action de grâce, la recherche de la guérison se traduisant par les corps. Le type des sources détermine donc notre connaissance de ce culte mais ne nous empêche pas d'émettre des hypothèses en comparant et croisant ces sources à travers le temps et l'espace. L'étude des rituels nous vient donc en aide pour essayer de saisir cette mémoire qui construit ainsi une histoire. Nous définirons les rituels comme « le rapport au temps » qui se fait très complexe, car « il institue un espace-temps singulier qui, tout en étant cyclique et répétitif devient immuable, circulaire et atemporel au moment de sa mise en œuvre » (Taddei, Bertrand, 2008 : 2). Depuis les années 1980, les rituels ne sont plus étudiés comme des résidus de sociétés archaïques et sont reconnus comme « instruments puissants de la structure de pouvoir de toute société dont la force tient à la charge émotionnelle de leurs symboles » (Kertzer, 1988 : 7). Selon Taddei et Bertrand, ce tournant historiographique a proposé un changement d'échelle vers l'individu, dont le destin, les stratégies et les relations sont appréhendées selon une approche empruntée à l'anthropologie. C'est dans ce sens que la mémoire du corps individuel et du corps collectif s'enrichissent et construisent ensemble un lieu et des lieux de mémoire.

1. Les traces vivantes d'une histoire individuelle et collective

1.1. Naissance d'un culte

D'après les sources écrites les plus anciennes (Dominici, 1608), l'histoire commence le lundi de Pâques 1450, dans le hameau dit « de l'Arc » (actuellement commune de S. Anastasia dans la région de Naples) du fait de la présence des vestiges d'un aqueduc romain construit par l'empereur Claude. Dans une ruelle du bourg se trouvait un portrait peint de la Vierge. Devant l'icône, les passants pouvaient s'arrêter sur une sorte de petite place pour rendre hommage à la Madone, vénérée par les paysans de la campagne environnante. Un tilleul y offrait de l'ombre aux fidèles. Ce lundi, un groupe de jeunes gens jouaient à la *palla a maglio* (une sorte de jeu de maillet en vogue dans les milieux les plus populaires) ; l'un des joueurs,

ratant sa cible, fut pris de colère, et lança sa balle sur l'image de la Vierge qui se mit aussitôt à saigner. Le comte de Sarno, « commissaire général de la compagnie contre les bandits et les délinquants », présent aux alentours, convoqua un procès sommaire et fit condamner le jeune homme à la pendaison. Miraculeusement, selon la légende, le tilleul se dessécha alors subitement. A partir de cet évènement, de nombreux pèlerins affluèrent en masse afin de contempler le lieu du miracle et d'y demander l'intercession de la Vierge, qui pour obtenir leur guérison, qui pour demander le châtement des impies. La dévotion mariale et les offrandes qui l'accompagnaient permirent la construction d'une première petite église autour de l'icône miraculeuse, puis d'un sanctuaire. Celui-ci, devenu au fil des siècles un centre important de pèlerinage a donné lieu à un culte particulier, celui de la Madone de l'Arc toujours vivant aujourd'hui. Il s'accompagne de célébrations, processions, de la création de confréries et de fêtes publiques.

1.2. Le contexte napolitain du milieu du XV^e siècle

La région de Naples était parcourue alors de processions à la fois religieuses et royales, où les autorités ecclésiastiques et le roi d'Aragon, qui venait de chasser les angevins de Naples en 1441, déployaient un faste exceptionnel emprunté, entre autre à la tradition des triomphes impériaux antiques, tels que les décrivait et célébrait en particulier le poète lombard Flavio Biondo (Biondo, 1535). En même temps, « les manifestations spectaculaires liées au culte et à la liturgie passaient toujours par la commande royale et étaient organisées par le chapelain de cour : les fêtes de la semaine sainte, focalisées autour de la passion se succèdent avec régularité » (Distasio, 1999). Parallèlement, une tradition vivace de « Mystères » campaniens, encouragée par les autorités royales et religieuses, glorifiait la figure de Marie, et la célébration de la Passion. Celle-ci se déroulait traditionnellement dans l'Eglise de Santa Chiara, inaugurée en 1452 par Alphonse le Magnanime pour la venue de l'empereur Frédéric III. La souffrance de la Vierge, mère du Christ, y était particulièrement célébrée. Elle assumait un rôle exemplaire sous l'influence du célèbre prédicateur franciscain Francesco Caraccolo. Au cœur des représentations publiques, le culte marial donnait lieu à des manifestations syncrétiques mêlant le culte chrétien et la persistance de traditions païennes. Franco Mancini, qui décrit les « fêtes et réunions d'Italie » (Mancini, 1968), se basant notamment sur les chroniques de Chiarini et Celano, rapporte l'histoire des processions de la Madone de l'Arc qui traversent Naples. Il fait remonter certains aspects de ce culte aux origines grecques et romaines de la ville, en particulier aux jeux gymniques parthénopéens et au culte de la Grande Mère Cybèle (Mancini, 1968). De même, dans le *Gymnasium* se disputaient de nombreuses compétitions, parmi lesquelles

la course, où participaient de jeunes gens. La compétition consistait à courir un flambeau à la main, sans qu'il s'éteigne, chaque année lors des fêtes d'Eleusis en hommage à Cérès. À la conclusion du parcours, les athlètes disposaient les torches allumées autour du temple alimentant un gigantesque brasier. Plus de mille ans après l'avènement du Christianisme, à Naples ce rituel survivait encore (Capasso, 1978 : 7). Certains éléments propres aux mystères d'Eleusis ont trouvé un écho dans le culte des *battenti repentiti*, puis dans les pèlerinages en l'honneur de la Madone de l'Arc (d'Antonio, 1979 : 45).

1.3. Institutionnalisation du culte la Madone de l'Arc

Plus d'un siècle plus tard, en 1589, eut lieu, toujours selon Dominici, le second miracle de la Madone de l'Arc : cette année-là, Aurelia del Prete, du village de S. Anastasia, se rendit en pèlerinage afin de demander à la Vierge la guérison de son mari devenu aveugle (ou, selon d'autres sources, de guérir une blessure au pied de la femme elle-même). Elle amenait avec elle un petit cochon qu'elle voulait sans doute vendre au marché. La foule de pèlerins était immense et sur le chemin elle perdit l'animal. Prise de colère, elle blasphéma contre la Vierge et jeta par terre l'*ex-voto* que son mari avait emmené avec lui. On raconte que, « complètement hors d'elle, elle se serait dénudée dans l'intention d'accomplir un rituel païen accompagné de gestes obscènes et irrévérencieux, si des hommes de bonne volonté ne l'avaient pas prise de force et raccompagnée chez elle » (Gleijeses, 1972 : 137, notre traduction). Exactement un an plus tard, dans la nuit qui précéda le lundi de Pâques, ses pieds se détachèrent de ses membres. Le miracle fit grand bruit et ce qui est présenté comme étant ses pieds, est exposé dans une petite cage située dans l'église du sanctuaire. En 1593, devant l'afflux des fidèles et des offrandes, une nouvelle église fut construite. Clément VII décida alors d'en confier la gestion à Giovanni di Leonardi, la partie administrative étant confiée à l'évêque de Nola ; mais plusieurs ordres religieux se disputèrent la gestion du culte. En 1594, le Saint Siège décida de confier la gestion de l'église aux dominicains et la partie administrative toujours à l'évêque de Nola. Après de nouvelles controverses et conflits, il fut finalement décidé d'en confier toute la gestion, administrative et spirituelle, aux dominicains. À partir de 1596, ils prirent en charge l'ensemble du sanctuaire et favorisèrent de multiples initiatives pour la diffusion du culte.

De nombreuses publications et l'intervention des autorités ecclésiastiques ont fait du culte un enjeu religieux et politique dans sa région de diffusion. La première histoire du culte et du sanctuaire, le *Compendio di Arcangelo Domenici*, date de 1608. Le XVIII^e siècle, époque des Lumières, n'était plus favorable à l'édition de

nouveaux ouvrages par les pères dominicains. Par la suite, deux ouvrages furent édités à Naples en 1854 : *Origini del culto di Maria S.S. dell'Arco* et *De Titolo Sanctae Mariae ab Arcu*. En 1930, le père Raimondo Sorrentino publia *La Madonna dell'Arco* où il y exprimait un jugement défavorable sur le phénomène des *fujenti*, dévots de la Madone de l'Arc chargés d'organiser et d'exécuter des processions sacrificielles accompagnées de transes. Il s'agissait pour lui de « formes de dévotion condamnables et inconvenantes » (Sorrentino, 2004 : 192). Cependant, les pères dominicains, toujours chargés de la direction spirituelle et administrative du sanctuaire, ont continué à publier des ouvrages et des bulletins sur le culte.

Le témoignage le plus saisissant de la puissance et de la diffusion du culte nous est offert par les *ex-voto* (Bronzini, 2000). Le pouvoir surnaturel attribué à la Vierge se matérialise dans une profusion d'images, objets d'intermédiation entre le divin et l'humain (cf. Schmitt, 2002). Image de la Vierge d'abord, sur l'icône d'origine, démultipliée sur les supports de dévotion, qui témoignent de « l'efficacité » de son intercession. Sources précieuses des formes de piété, les *ex-voto* ont été déposés depuis des siècles dans le sanctuaire qui en conserve aujourd'hui encore plus de quatre mille trois cent. Nous pouvons ainsi dresser une liste exhaustive des prières exaucées par la Vierge. « Il s'agit donc d'une véritable galerie de miracles, arrivée jusqu'à nous et qui continue de s'enrichir de nouveaux témoignages, l'intérêt des tablettes votives, au moins dans le Sud, n'a jamais faibli et s'est particulièrement enrichi au cours du XIX^e siècle » (D'Antonio, 1979 : 20-36).

2. Par intercession de la Vierge

2.1. Guérir le corps

On demande avant tout à la Vierge de guérir le corps souffrant ou blessé. Le 13 septembre 1593, le comte Giovanni Francesco di Pietramelara, ayant un bras estropié depuis un an et demi, s'était rendu au sanctuaire dans le but de prier la Madone afin qu'elle le guérisse : « D'un coup, il tendit son bras qui fut guéri, témoignent de ce miracle de nombreuses personnes présentes et de nombreux voisins qui l'avaient connu depuis longtemps estropié » (Miele, 1995 : 142). Il s'agit aussi de secourir les hommes ayant survécu à des catastrophes : le 24 octobre 1594 Aniello Ferrotta, caporal de la compagnie de Monsieur Francesco Brancazzo, embarqué sur le navire amiral de la flotte de sept navires qui conduisaient des soldats à Gênes, subit, en entrant dans le port, une tempête qui provoqua la noyade de l'équipage. Seul Aniello fut sauvé « par la miséricorde de Dieu et les mérites de la Madone très sainte » (Miele, 1995 : 263).

Le principal témoignage de la ferveur liée au culte reste cependant celui des tableaux votifs où figure toujours une image de la Vierge et des donateurs qui lui rendent grâce de ses faveurs. Comme on le voit au fil des siècles, dans les nombreuses représentations qui nous sont parvenues, on prie ou l'on remercie la Vierge pour la guérison d'une maladie ou des suites d'un accident, mais aussi pour la guérison des possédés. Si ces tablettes votives témoignent de l'accomplissement d'une grâce, elles représentent surtout des histoires douloureuses. Chaque *ex-voto* est également le fidèle témoignage d'une époque : il exprime un rapport à la souffrance, l'évolution des conditions de vie, les préoccupations majeures des fidèles (cf. D'Antonio, 1979).

À titre d'exemple, une série d'*ex-voto* documente l'histoire des épidémies sévissant à Naples : de celle de 1656 à celle de 1764 jusqu'aux trois épidémies de choléra du XIX^e siècle, dont la dernière importante date de 1884 (Sorrentino, 2004). Les séries liées aux accidents et aux maladies marquent plutôt une permanence des grâces rendues, seuls les détails changent : les vêtements suivent la mode, la charrette peut être remplacée par l'automobile par ou un tramway.

L'intercession de la Vierge est également demandée, en souvenir du jeune homme condamné à la pendaison sur le tilleul en 1450, pour secourir et sauver des condamnés et des suppliciés. Nombreux sont les tableaux votifs inspirés de faits judiciaires qui offrent une documentation sur les prisons napolitaines et les tortures qui y étaient pratiquées. Dans la prison de *Vicaria* se trouvait la tristement célèbre « chambre de la corde » (Doria, 1958), où étaient soumis à la torture ceux qui refusaient de parler, « même quand c'étaient des femmes ». Le supplice consistait à être suspendu par les mains à une corde qui tournait autour d'une poulie, comme cela est clairement visible dans un *ex-voto* de la fin du XVI^e siècle, le supplicié étant en outre frappé par une sorte de fouet constitué d'un faisceau se prolongeant par plusieurs cordes plus fines (Bronzini, 2000, tab. 9). Ce type de supplice et d'autres encore plus féroces qui précédaient l'exécution des condamnés à mort étaient en usage jusqu'au milieu du XVIII^e siècle, comme l'attestent aussi de nombreux *ex-voto* de cette époque (D'Antonio, 1979 : 32).

D'autres séries, qui vont plutôt en se raréfiant, représentent la guérison des possédés. Ces malades de l'âme sont souvent représentées par des jeunes hommes ou des femmes frappées de tremblement et de convulsions qui ne sont pas sans rappeler les transes des *fujenti* lors des processions rituelles.

Si la Vierge est appelée à guérir les possédés, c'est aussi par des formes de possession que les pénitents expriment leur dévotion. De nombreuses confréries dites des *Fujenti* ou *Battenti* réalisent des processions le lundi de Pâques, se

flagellant ou se blessant jusqu'au sang, utilisant des objets pointus. On ne peut manquer de relever la continuité avec les processions de flagellants qui, au XIII^e siècle, expiaient les pêchés par la mortification et par leurs saignements. Les pénitents dansent de façon convulsive jusqu'à l'épuisement, tombent en transe, s'évanouissent :

Le rythme est toujours exprimé par toutes les parties du corps. Aux évolutions des bras et des mains qui empoignent les castagnettes, sont associés des balancements du bassin, des gestes de dénégation, des mouvements du cou et toute une série de signes tendant essentiellement à la libération physique et au déblocage des tensions musculaires accumulées. (Lelievre, 1993).

Des Tarantelles et *tammurriate* (ainsi dénommées à cause de la présence des tambourins ou *tammora*) sont exécutées par les *fujenti* pendant la période de repos qui suit la fête. Le fait que la musique soit utilisée comme moyen de guérison remonte à l'Antiquité. Ainsi, les paysans de la région des Pouilles, mordus chaque année par la tarentule, dansaient (et dansent toujours dans le village de Galatina), au rythme de la Tarentelle. Les parents du « malade » se mettent alors rapidement en quête de musiciens capables de jouer la musique adéquate afin que le patient revienne à lui.

Cette tradition est présente dans les Pouilles, comme l'a écrit Ernesto de Martino dans *La terre du remords*. Déjà au XV^e siècle, Marcile Ficin évoque les danses extatiques des *tarantolati* dans son *De triplici vita*. Au XVII^e siècle, Kaspar Schott dans son traité *Magia universalis* (Bamberg, 1657), relève, en accord avec le célèbre érudit Jésuite Athanasius Kircher, que :

Les affections susnommées et les symptômes du tarentisme ne sont guéris que par une musique appropriée au mal du patient. En réalité celle-ci n'est pas la même pour tous ; elle change en fonction du type de venin inoculé par les diverses tarentules et aussi en fonction du tempérament du malade... Et si le son ou la mélodie sont vraiment adaptés au venin et aux malades, ces derniers les reçoivent avec une telle volupté, une telle complicité de l'âme et du corps, qu'ils demeurent longtemps prostrés, l'oreille accolée à l'instrument, comme subjugués par tant de douceur. Une fois revenus à eux, jubilants, ils démontrent ainsi par une inhabituelle pantomime, l'allégresse et le plaisir qui leur ont été insufflés par la musique bienfaitrice. (Schott, 1657).

2.2. L'icône de la souffrance

L'expression de la souffrance lors de ce culte met en scène, individuellement et collectivement, les tensions propres à tout homme, mais, selon plusieurs observateurs, cette souffrance assumerait un caractère particulier pour les couches les plus défavorisées de cette zone d'Italie. P. Giovanni Botta, directeur du Centro Studi Religiosità Popolare (Arco), dans l'introduction de l'ouvrage de recherche sociologique *L'icona della sofferanza*, précise : « La recherche met en lumière le fait qu'appartiennent aux associations de la Madone de l'Arc surtout des personnes souffrant de grande pauvreté, du point de vue économique ou par leur niveau scolaire. Des personnes en tout cas qui n'ont pas un grand poids social. » Il souligne en outre qu'il s'agit d'une pauvreté même existentielle : « celle qui rend conscient de ses propres limites face aux grands problèmes de la vie et qui mène presque naturellement, à lever les yeux pleins de larmes vers le ciel, en tendant les mains pour supplier mais aussi pour remercier pour les dons reçus. C'est la religiosité des pauvres, ceux qui préfèrent le Christ » (D'Agostino, Vespasiano, 2000 : 13).

Beaucoup a déjà été écrit sur les formes de « religiosité populaire » et cette notion a été fortement critiquée. Les cultes sacrificiels et liés au sang semblent cependant être très partagés par toutes les couches sociales de la région de Naples et pas uniquement par les couches dites « populaires ». On ne peut néanmoins ignorer que des expressions de la souffrance individuelle se renforcent au contact d'une réalité sociale particulièrement défavorable, telle que celle que connaissent l'Italie méridionale et certains quartiers napolitains en particulier. Encore aujourd'hui dans cette terre de Naples ravagée par la misère et le chômage, livrée trop souvent à elle-même, cette forme de dévotion opère une conversion par laquelle des hommes et des femmes tentent d'exprimer leur détresse et de devenir partie prenante de leur histoire. Dans une homélie, le père Tommaso Tarantino, prieur de la communauté et recteur du sanctuaire dans les années 1987-93, soulignait avec force le sens profond de ce rituel :

Ici on vient pour lancer un cri ! Ici on vient pour crier ! Ici on vient pour faire exploser enfin dans le cœur le cri de la pauvre vie humaine broyée quotidiennement [...]. Ce sanctuaire... c'est nous, avec nos ennuis et nos mésaventures, avec nos maux, nous qui nous tenons, la bouche et les bras grands ouverts vers Elle, la Madone [...]. En Marie, advient la grande rencontre : ce qui est la misère de l'homme devient la miséricorde de Dieu ; ce qui est incapacité de l'homme devient toute puissance de Dieu. Elle prend l'homme si pauvre tel qu'il est et le fait advenir fils de Dieu. (cité dans Violante, 2009).

2.3. Interfaces

Dans l'étude déjà citée, *L'icona della sofferenza*, l'analyse de l'origine sociale et des croyances des *Fujenti* révèle comment une grande majorité d'entre eux semble adhérer de manière très majoritaire aux canons de l'Église. Leurs déclarations ne laissent donc pas apparaître une conscience claire des aspects syncrétiques de ce rituel et de ses permanences préchrétiennes. Cela ne doit pas étonner dans une terre où, il n'y a pas si longtemps, au coin des rues, on pouvait observer des portraits et des offrandes, donc un véritable culte, voué au footballeur Diego Maradona dont le portrait jouxtait les icônes de Marie et des nombreuses dédicaces déposées par les fidèles. La coexistence entre les formes religieuses institutionnelles et des pratiques propitiatoires de type magico-religieux est toujours d'actualité dans cette région.

On trouve la trace de ces racines sur plusieurs ex-voto où l'on peut lire que la Madone « libère les corps humains des esprits malins » ou par des rituels magiques présents autour des lieux de culte ponctués par des « guérisons miraculeuses ». On peut d'ailleurs effectuer des comparaisons avec d'autres sanctuaires méridionaux où sont pratiquées des formes de possessions et de danses thérapeutiques. Des éléments communs existent entre les rituels de Pouilles et ceux de Campanie, comme le costume blanc, la crise finale et certains exemples musicaux. Il est plus que possible d'ailleurs que ces points aient mûri sur un substrat commun.

Il en va de même pour certains comportements des *Fujenti*, notamment à proximité de l'église, par la présence du rythme, des tambours et des castagnettes. La danse est exécutée généralement seulement par des hommes et de façon particulièrement violente, les danses entre femmes et entre hommes et femmes existent également avec des comportements d'invitation et de fuite.

Quiconque entre dans une danse ou dans une autre forme de rituel pénètre dans une dimension sexuelle hermaphrodite. La symbolique des instruments musicaux elle-même clarifie et détermine des attitudes précises. Prenons par exemple le cas des « crécelles » et des « castagnettes » qui sont communément utilisées par les danseurs et qui accompagnent leur rythme. Dans la tradition de la Campanie, le premier est dit masculin, et les secondes féminines. Bien évidemment la personne qui les emploie simultanément dans ses mains, devient à la fois masculin et féminin. (Lelievre, 1993).

Les chants et les chorégraphies ont lieu juste après la cérémonie. Une fois que les *fujenti* ont rendu hommage à l'effigie de la Madone, qu'ils ont dépassé la crise, les pleurs, le désespoir, un bon nombre de croyants se réunissent dans un endroit situé à peu de distance pour danser, jouer de la musique et manger. Les danses, tout comme la musique elle-même, recèlent une importante symbolique sexuelle.

Les instruments employés par les danses devant le sanctuaire sont nombreux. Outre les crécelles, on trouve souvent, comme nous l'avons vu, les tambourins. Ils étaient déjà utilisés dans l'Antiquité par les fidèles de Cybèle qui, exaltés, finissaient pour se frapper jusqu'à s'occasionner des blessures sanglantes. On y trouve également le *putipù* ou *caccavella* (une sorte de tambourin formé par un bidon en fer-blanc recouvert d'une peau et à travers laquelle passe un manche qui fait office de piston), le *tricchebacche* (constitué de trois maillets de bois, dont deux viennent frapper celui du centre qui est fixe) et le *scacciapensieri* (littéralement « chasse pensée »), la guimbarde.

Cela met en lumière la force et la permanence de ces cultes marials imprégnés de racines païennes, malgré l'effort incessant et souvent vain des autorités ecclésiastiques pour éradiquer ou couvrir ces survivances par des cultes chrétiens appropriés. À Naples, selon la légende, le culte marial aurait été inauguré par l'apôtre Pierre avec la célébration de la messe à Piedigrotta :

Ayant eu connaissance de précédents d'activités orgiaques païennes, le premier pontife de l'église catholique se serait rendu avec des hommes de bonne volonté afin de poser les fondements d'une petite chapelle en l'honneur de la madone au pied de la grotte de Priape ; à l'endroit même où de petits diables, masculins et féminins, dérangeait la tranquillité des gens de la ville et le calme arcadique de toute la province (Glejises, 1972 : 19).

Toutefois, les fidèles continuaient à pratiquer les anciens cultes : « après avoir accompli leurs devoirs religieux, dans la grotte illuminée de flambeaux qui devenait ainsi une étrange salle de bal, jeunes hommes et jeunes filles passaient la nuit la plus gaie de l'année en dansant au son des harpes et des cymbales. »

3. Permanence du culte

En 1996 était fondé le Centre d'études populaires de la Madone de l'Arc, ayant comme objectif d'« étudier le phénomène de la religiosité populaire dans l'Italie méridionale, à travers l'enquête historique, sociologique, psycho-anthropologique, ethnographique et religieuse » (*Statut*, Article 3). Loin d'être la reconstitution « folklorique », ou même une simple survivance d'un culte ancien, le culte de la Madone de l'Arc est plus que jamais vivant. Chaque année le sanctuaire enregistre un million deux cent mille visites, certains pèlerins s'y rendant plusieurs fois, on évalue donc le nombre de visiteurs à un demi million et le nombre de *Fujenti* qui arrivent au sanctuaire, en particulier pour le lundi de Pâques, à cinquante mille, soit 10% du total. Mais les célébrations ne se limitent pas aux fêtes de Pâques ni au sanctuaire lui-même. Ainsi, toujours en Campanie, le lundi qui suit le 15 août,

jour de l'Assomption, ont lieu à Guardia San Framondile, tous les sept ans, les Septennales de pénitence en l'honneur de la Vierge. En août 2010, devant 150 000 spectateurs (voir *La Repubblica*, 22/08/2010), défilaient 1 200 *battenti*. À cette occasion, même des femmes, travesties en homme, portant pantalons et tennis, le visage dissimulé par la capuche traditionnelle, participèrent à cette procession généralement masculine. Dès le matin, les pèlerins confluent dans le sanctuaire de l'Assomption. Des milliers de fidèles et dix prêtres suivent la statue de la Madone hors de l'église. Les *battenti* participent à la procession depuis l'église, leur chef criant « avec foi et courage, au nom de la Vierge frappez-vous ! » et pendant six heures ils se sont frappés jusqu'au sang sur la poitrine avec des éponges recouvertes d'aiguilles. Leur procession s'achève lorsqu'ils rencontrent celle de la statue de la Vierge devant laquelle ils s'agenouillent (voir compte rendu dans « Il sangue dei penitenti del terzo millennio », (*La Repubblica di Napoli*, 22 août 2010).

Le culte de la Madone de l'Arc est également à l'origine d'une sociabilité fortement implantée en milieu ouvrier. Dans le diocèse de Naples on compte cent Unions ouvrières dédiées à la Madone de l'Arc, soixante-quinze à Nola, plus de cinquante à Aversa, une trentaine entre Pozzuoli et Acerra. Souvent leur survie ou celle de leur conseil de direction est liée à la réussite du pèlerinage annuel et à l'exhibition de l'équipe appelée *parenza* qui doit satisfaire les associés et se montrer aux autres Unions, avec un classement des différentes *Parenze* et des capacités spectaculaires de chaque équipe qui participe aux processions (cf. D'Antonio, 1979 : 37-50).

Une quête publique est organisée un mois environ avant Pâques. L'image de la Vierge est ornée de fleurs et de rubans et placée sur un petit trône porté par des hommes. Chaque associé qui participe à la quête puis à la procession, porte un uniforme : chemise et pantalon blancs, écharpe bleue à l'effigie de la Madone et une écharpe rouge autour de la taille.

3.1. Les *Fujenti*

À l'intérieur de chaque *parenza*, les rôles sont rigoureusement déterminés (cf. D'Antonio, 1979) : quatre porteurs pour le trône ainsi que leurs remplaçants, et un certain nombre d'hommes, appelés *hommes-voix*, qui doivent ouvrir et fermer la procession, un foulard bleu est noué autour de leur main gauche, la droite appelant à la quête. Ils sont pieds nus et sautillent de manière incessante, y compris lorsqu'ils sont à l'arrêt. Lors de chaque passage les « voix » appellent à la dévotion à la Vierge et à la quête presque en sanglotant, en parcourant les rues de leur ville chaque dimanche avant Pâques. À l'aube du lundi de Pâques, près des sièges des

associations, des pétards et des feux d'artifices sont allumés, on entonne des chants et les hommes s'échauffent en préparation de la procession. Beaucoup d'hommes portent un cierge et la procession commence lorsque l'emblème de l'Union fait son apparition. Les *Fujenti* commencent à courir et à battre du pied en rythme, jusqu'à l'épuisement. Le mouvement uniforme des pieds et le climat d'excitation général donnent à la procession un caractère convulsif et frénétique à l'arrivée vers l'église. Là, des équipes formées de femmes les rejoignent dans cet exercice par un mouvement des pieds qui se transmet à tout le corps jusqu'à ce qu'ils rentrent dans le lieu saint. On monte le drapeau, on le fait tourner et la foule entre à son tour. Le reste de l'équipe continue à frapper des pieds en dansant de manière toujours plus frénétique. Le reste de l'équipe quand les premiers *Fujenti* arrivent à l'autel, d'un coup de sifflet leur donne l'ordre de tomber à terre, ils restent immobiles en prières, jusqu'à ce qu'un nouveau signal les invite à se lever. Les autres membres de l'équipe crient, se contorsionnent et s'évanouissent en proie à des trances incontrôlables. Ils lèvent les bras, bougent convulsivement, certains sont conduits au poste d'urgence mis en place par les pères dominicains pour chaque pèlerinage.

Ernesto de Martino, dans la *Terre du remords* rapproche les pratiques du culte de rites antiques comme celui de la course, que ce soit par le continuel frappement des pieds jusqu'à la chute finale à l'entrée du sanctuaire que par des comportements successifs violents. Ce type de course présuppose, en effet, certains modèles de danse qui finissent par assumer une fonction de guérison pour les possédés. Il semble que le terme *fujente* exprimait à l'origine autre chose, c'est-à-dire la fuite de celui qui est sous l'emprise d'une divinité ou d'un démon ; « la course folle du possédé qui conduit Phobos et Lissa, c'est-à-dire la peur et la colère, et qui avec des pointes se frappe lui-même et les autres jusqu'à l'arrivée où l'attendent la libération, la purification, la *catharsis* » (De Martino, 1966). Le mot *vattienti* indique au contraire l'action de frapper constamment les pieds c'est-à-dire de danser, que l'on retrouve dans les schémas de danses encore présents dans le rituel de la course. C'est une hypothèse confirmée non seulement par la présence dans la fête de nombreux éléments pouvant être rattachés, comme nous avons vu, à des origines païennes, mais aussi au fait que le sanctuaire de la Madone de l'Arc est le lieu de nombreuses libérations miraculeuses du démon.

3.2. La « normalisation »

Il faut rappeler que les autorités religieuses n'ont pas toujours vu le culte de la Madone de l'Arc d'un bon œil. Dès 1966, les pères avaient institué des normes strictes afin d'éviter tout débordement. Aux origines du culte, les témoignages de

P. Domenici font état d'une attitude des pèlerins beaucoup plus paisible que celle que nous venons d'évoquer. L'auteur rapporte cependant que, dès les origines, certains :

Non seulement se rendent (à la procession) à genoux pour demander des grâces ; et la langue par terre et parfois avec tant de ferveur d'esprit qu'ils blessent leur langue laissant sur le sol de l'église des traces de sang (...). Beaucoup de confréries et de communautés de villages lointains viennent en procession se frappant cruellement, quand ils arrivent, tout autour il pleut du sang - c'est un spectacle vraiment très horrible à voir. (Domenici, 1608, notre traduction).

C'est donc plus d'un siècle après le début du culte que commencent ces processions avec des flagellations qui sont certainement à l'origine du terme *battenti* utilisé au même titre que *Fujenti*. Il existait en effet une confrérie des « *battenti repentiti* » qui se flagellaient en pénitence jusqu'au sang en l'honneur de la Vierge. C'est à partir des années 1930 que des critiques sévères contre le rituel des *Fujenti* apparaissent, rapportés notamment par Paolo Sorrentino dans son ouvrage *La Madonna dell'Arco*. Le caractère païen et violent du rituel est combattu par le régime fasciste et par une série de dispositions émanant des pères dominicains. L'Église a toujours en effet adopté un comportement ambigu : les dominicains, voulant éliminer toutes manifestations étrangères à la liturgie, vont jusqu'à rédiger en 1966 les *Norme per i Fujenti*, aux indications précises notamment sur la participation des femmes :

Pour les compagnies et les équipes des hommes, elles doivent venir en groupe à part, sans courir, décemment vêtues, et dans une attitude digne. Ils doivent se contrôler pour que leur émotivité ne les conduise pas à des évanouissements ridicules. (Bollettino edito del Santuario, 1966, notre traduction).

Le second interdit concerne toutes les manifestations et les attitudes non conformes au décorum de la religion et à la renommée du sanctuaire. Ces manifestations sont prohibées également le long du parcours, ensuite on interdit les prix et les compétitions entre équipes. D'autre part on prescrit d'écouter la messe et de communier avant le départ pour le pèlerinage, d'être disciplinés dans l'église et de se soumettre aux ordres des pères dominicains. Un deuxième document est publié en 1971 par les évêques de la conférence épiscopale de Campanie à toutes les associations ouvrières de la Madone de l'Arc, exhortant les fidèles à respecter le sens de la fête :

Nous ne pouvons pas ne pas vous mettre en garde contre ceux qui troublent grièvement votre rapport filial avec Marie et bouleversent le dessein de Dieu (...). Le fait de porter « en dansant » le portrait de la Madone afin de recueillir

les offrandes, heurte la sensibilité des gens, et beaucoup en tirent un motif pour rejeter la religion et l'Église Catholique, d'autre part elles peuvent être tenues comme preuves de légèreté et de fanatisme, non pas de véritable dévotion, c'est-à-dire d'engagement intérieur de purification et d'élévation. (Bollettino edito del Santuario, 1972, notre traduction).

Entre dévotion populaire et tentatives de contrôle ecclésiastique, le culte de la Madone de l'Arc recouvre une permanence et une actualité surprenantes, agissant également dans des manifestations propres à notre temps.

3.3. Une Madone de l'Arc de notre époque

Un exemple éclairant est celui d'une infirmière napolitaine, Mariarca Terracciano. En mai 2010, cette infirmière, syndicaliste, meurt des suites d'une grève de la faim et « du sang », au cours d'une lutte syndicale (Sofri, *La Repubblica*, 15 mai 2010). Le personnel médical hospitalier de la région de Naples se bat alors pour le paiement d'un salaire qui n'est plus versé depuis plusieurs mois. Cette infirmière du service de gynécologie de l'hôpital San Paolo de *Fuorigrotta* décide non seulement de cesser de s'alimenter mais aussi de se ponctionner 150 ml de sang par jour pour la défense de ses propres droits et pour celui de continuer à exercer son métier de soignante : « le salaire est un droit, c'est un droit de la personne », affirme-t-elle dans une de ses nombreuses interviews et elle ajoute : « le sang c'est la vie », sa propre vie et celle de ces patients, dans une zone frappée par une crise aiguë et par un désengagement progressif des financements publics pour la Santé. L'expression courante dit bien *Jettare o'sangue* (littéralement « jeter son sang ») comme synonyme de faire un travail pénible. La mort est la conclusion de son combat. Cette histoire paraît incroyable. Et pourtant cette forme de lutte si inhabituelle nous interroge sur la permanence d'une culture traversée par le symbole du sang et du sacrifice. Cette femme s'appelle Mariarca Terracciano. Son prénom, inhabituel, Mariarca, c'est-à-dire Marie de l'Arc, ressemble à une sorte de « prédestination » assumant une posture sacrificielle par le versement de son sang, en guise de protestation sociale, rappelant le jaillissement du sang du portrait de la Madone de l'Arc de 1450. Pourtant, aucun commentateur, ni même Mariarca Terracciano n'a fait le moindre rapprochement entre ces deux éléments. Le seul lien étant le prénom de cette femme. On peut s'interroger sur ce qui a produit cette sorte d'émulation à plusieurs siècles de distance, même si toutes deux se déroulent dans la région de Naples.

Le sacrifice de cette femme soignante et « saignante » s'inscrit parfaitement dans la permanence d'une culture où le culte de la Madone de l'Arc s'est développé ;

et Mariarca Terracciano, sorte d'incarnation contemporaine de la Vierge de l'Arc, s'élève au rang de signe « vivant » d'un culte ancien et pourtant toujours aussi vivace. Rien de tout cela n'est dit dans les interviews de l'infirmière, ni dans les nombreux articles qui ont relaté ce drame. Pourtant, celui-ci semble raisonner avec le culte de la Madone de l'Arc si présent dans la culture napolitaine. Voilà le visage que semble incarner aujourd'hui la Madone de l'Arc : celui, tellement moderne, d'une lutte syndicale qui adopte pourtant des attitudes sacrificielles aux origines ancestrales ; la coexistence de la modernité et de la tradition qui voit encore des milliers de pèlerins affluer aux célébrations pascales et ne peuvent que nous interroger sur les formes qu'une histoire et un culte ancien peuvent assumer aujourd'hui et montrer ainsi l'inscription dans un corps (celui de Mariarca Terracciano) et dans les corps des pénitents qui eux aussi saignent le long des processions dédiées à la Vierge. N'est-ce pas le signe d'une véritable permanence et d'une incorporation qui défie le temps et reste présente dans la vie individuelle et collective de la Campanie, la trace vivante d'une mémoire du corps et des corps qui fait de cette infirmière, qui, par sa posture, protège et défend, au-delà de ses droits, le droit pour tous d'être soigné, le « lieu » d'une mémoire et d'une histoire.

Conclusion

« Le sang c'est la vie », dit Mariarca Terracciano ; et, en effet, le sang revêt une fonction particulière dans la religiosité et la culture napolitaine. Il est donc à la fois symbole de la foi chrétienne, avec le sang du Christ, et en même temps il est au cœur d'une mise en scène qui revêt des aspects expiatoires chez les pénitents, et quasi magiques dans les expressions collectives liées à la fête de Saint Janvier. En effet, le sang « substance éminemment chargée de sens cristallise une aura de sacralité (...) mais s'il jaillit d'une entaille délibérée il participe à une libération du sacré à usage personnel (...). Mais le sang est aussi le signe éclatant de l'enchevêtrement de la vie et de la mort symbole efficace entre les mains de celui qui s'en joue ». (Le Breton, 2003 : 67-69).

Si faire couler son sang permet de décharger une tension interne et en même temps de purifier et de soigner, l'exhibition du sang du pénitent est une saignée individuelle et collective, personnelle et sociale. Le sang, précisément parce qu'il coule, nous prouve que nous sommes vivants, la douleur auto infligée permet de maîtriser la souffrance : on est vivant et agissant au moins dans la douleur. « Le sang est ambivalent, substance de vie et simultanément de mort il possède un double visage propice aux usages thérapeutiques traditionnels » (Le Breton, 2003).

Ce culte et ses rituels mettent en scène le corps comme interface entre le féminin et le masculin, le chrétien et le païen, l'espoir de guérison et de réparation par l'intercession de Marie et l'automutilation dans des pratiques de type sacrificiel. Ce culte est l'expression d'une culture incarnée par des couches défavorisées, mais non seulement, face à la puissance publique, politique ou religieuse, où la souffrance auto infligée constitue à la fois une offrande et une expiation envers la Vierge guérisseuse et rédemptrice.

Si l'on reprend l'ensemble des rituels et processions accompagnant la célébration de la Madone de l'Arc, c'est par le biais de gestes et de mouvements corporels ritualisés que se transmet, de célébration en célébration, de générations en génération, la mémoire du culte de la Madone de l'Arc et son contenu sacrificiel lié au sang et à l'expiation.

En outre, on peut se demander si la permanence de ces processions et sa mise en scène dans la ville ne contribue pas à créer un « espace sensoriel », véritable lieu de transmission de la mémoire à travers le corps. Cet espace s'exprime dans le cadre urbain qui accueille la procession, ses participants et le public. Ainsi, le corps de *fujenti* et des spectateurs emplit cet espace, ces corps s'interpénètrent avec le corps urbain. La procession dessine donc un deuxième espace urbain, qui n'est pas construit matériellement, qui est habité par les manifestations nombreuses de la musique, des danses, des trances et des scarifications, mais aussi par la participation plus ou moins active des spectateurs. À cette occasion, le cadre urbain de la ville est le lieu de la construction d'un espace sensoriel englobant les *fujenti*, le public, et le quartier (voir à propos de ce concept : Acone, 2011).

Bibliographie

- Acone, L. 2011. « Cris et larmes d'une vision infernale ». In : *Des cris et des larmes du Moyen âge à nos jours, Actes de la journée d'étude "Des cris et des larmes du Moyen âge à nos jours. Pourquoi crie-t-on et pourquoi pleure-t-on en Europe Latine ?"*, 16 juin 2011, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, pp. 62-76.
- Amalfi, G. 1894. *La Madonna dell'Arco, Napoli Nobilissima*. Vol. IV, fasc. IX et Vol. VI, fasc. I.
- Biondo, F. 1535. *Roma triumphans*. Parisiis, per S. Colinaeum.
- Bollettino edito del Santuario*. 1966. La Madonna dell'Arco, n°1, janvier-mars 1966.
- Bollettino edito del Santuario*. 1972. La Madonna dell'Arco, n°1, janvier-mars 1972.
- Bronzini, G.-B. 2000. *Storia del culto della Madonna dell'Arco: a traverso le fonte scrite e figurative dei secoli XVII-XVIII*. Firenze : Olschki.
- Capasso, B. 1978. *Napoli greco-romana*, reprint di 1905. Napoli : Berisio.
- Celano, C. 1856-1860. *Notizie del bello dell'antico e del curioso della città di Napoli*. Napoli : Chiarini G.B.
- Domenici, A. 1608. *Compendio dell'Historia Miracolo e Gratie delle Madonna SS. Ma dell'Arco...* Manoscritto, 20 febbraio 1608, Archivio del Santuario.

- D'Agostino, F. & Vespasiano, F. 2000. *L'icona della sofferenza. Simbolismo del corpo e dinamiche di gruppo nel pellegrinaggio dei battenti alla Madonna dell'Arco*. Studium.
- D'Antonio, N. 1979. *Gli ex voto dipinti e i rituali dei fuenti a Madonna dell'Arco*. Cava dei Tirreni : ED. Di Mauro.
- De Martino, E. 1966. *La terre du remords*. trad. C. Poncet. Paris : NRF.
- Distasio, G. 1999. *Scenografie epiche*. Bari : Adriatica editrice.
- Doria, G. 1958. *Storia di una Capitale - Napoli dalle origini al 1860*. Napoli : R. Ricciardi.
- Gleijeses, V. 1972. *Feste, farina et forca*. Napoli : Libreria scientifica editrice.
- Kertzer, D. 1988. *Rituel, Politics and Power*. New Haven : Yale University Press.
- La Repubblica*, 22/08/2010. Reportage photographique en ligne : http://napoli.repubblica.it/cronaca/2010/08/22/foto/la_processione_dei_battenti-6440112/1/
- La Repubblica di Napoli*. 2010. « Il sangue dei penitenti del terzo millennio », 22 août 2010.
- Le Breton, D. 2003. *La Peau et la Trace. Sur les blessures de soi*. Paris : Métailié.
- Le Breton, D. 2006. *Anthropologie de la douleur*. Paris : Métailié.
- Lelievre, O. 1993. *Napoli, i pellegrini del dolore*. Bari : Paolo Malagrino Editore.
- Mancini, F. 1968. *Feste ed apparati civili e religiosi in Napoli Dal Vicereame alla capitale*. Napoli : Edizioni scientifiche italiane.
- Miele, M. 1995. *Le origini della Madonna dell'Arco - Compendio di Arcangelo Domenici 1608 Teste et note EDI*.
- Nora, P. 1997. *Les lieux de mémoire*. Paris : Gallimard.
- Schmitt, J.-C. 2002. *Le corps des images. Essais sur la culture visuelle au Moyen Âge*. Paris : Gallimard, coll. Le temps des images.
- Sofri, A. 2010. « Svenarsi per un diritto ». *La Repubblica*, 15 mai 2010.
- Sorrentino, R. 2004. *La Madonna dell'Arco. Storia dell'Immagine e del suo Santuario*. Madonna dell'Arco.
- Taddei, I. & Bertand, G. 2008. *Le destin des Rituel*. Rome : École Française de Rome.
- Vauchez, André (sous la dir. De), *Lieux sacrés, lieux de culte, sanctuaires : approches terminologiques, méthodologiques, historiques et monographiques*, Rome : École française de Rome, Paris, De Boccard, 2000.
- Violante, T. 2009. *Madonna dell'Arco. Storia del Santuario e del Convento*. Napoli : Editrice Domenicana.

Synergies Europe n° 11 / 2016

 Espaces traductologiques,
culturels et éducatifs 



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

La créativité dans la traduction française du livre de développement personnel *You Can Heal Your Life* de Louise L. Hay

Teresa Maria Wlosowicz

Université des Sciences Sociales, Cracovie, Pologne
teresamaria@poczta.onet.pl

Résumé

Le but du présent article est une analyse de la traduction française du livre de développement personnel *You Can Heal Your Life* de Louise L. Hay, *Transformez votre vie*. L'analyse est basée surtout sur les approches fonctionnelles de la traduction, qui stipulent que le choix des stratégies de traduction dépend avant tout du type et de la fonction du texte. Comme les livres de développement personnel sont censés faire appel aux émotions et aux croyances personnelles des lecteurs, ils doivent être perçus comme applicables à leur culture et non comme de la littérature qui provient d'une culture étrangère. En général, la créativité du traducteur se reflète dans la domestication de l'ouvrage et, bien que le livre soit naturel et facile à lire, certains éléments de la culture américaine ont été omis, ce qui appauvrit un peu le contenu.

Mots-clés : livre de développement personnel, traduction, créativité, approches fonctionnelles de la traduction

Creativity in the French translation of the self-help book *You Can Heal Your Life* by Louise L. Hay

Abstract

The aim of the present article is an analysis of the French translation of the self-help book *You Can Heal Your Life* by Louise L. Hay, *Transformez votre vie*. The analysis is based mainly on the functional approaches to translation, which postulate that the choice of translation strategies depends, first of all, on the type and function of the text. As self-help books are expected to appeal to the readers' emotions and personal beliefs, they should be perceived as applicable to the readers' culture and not as literature which comes from a foreign culture. In general, the translator's creativity is reflected in the domestication of the book and, even though it sounds natural and is easy to read, certain elements of American culture have been omitted, which slightly impoverishes the content.

Keywords: self-help book, translation, creativity, functional approaches to translation

Introduction

Le présent article a pour but l'analyse de la traduction française du livre de développement personnel *You Can Heal Your Life* (en français: *Transformez votre vie*) de Louise L. Hay du point de vue de la créativité du traducteur. En fait, ce genre de livres constitue un défi pour les traducteurs pour les raisons suivantes : D'une part, comme le souligne Mauranen (2002 : 3), c'est un genre nouveau, assez récemment importé en Europe des Etats-Unis, et l'influence des conventions de la culture source (source culture) est visible, par exemple, dans les traductions finlandaises qui font l'objet de l'étude de Mauranen (2002). D'autre part, il faut tenir compte du fait que ces livres ne servent pas uniquement à la lecture, mais ils donnent aussi des conseils sur la vie affective, la spiritualité, les façons d'améliorer sa santé, etc.

Par conséquent, la traduction doit faire appel à l'esprit du lecteur, voire à son inconscient, si la lecture de ces livres est censée influencer sur sa façon de penser afin de changer sa vie. Les questions posées par le thérapeute (y compris par l'auteur comme thérapeute « virtuel »), les exemples de bonnes et de mauvaises croyances, les affirmations, etc. doivent donc être non seulement compréhensibles pour le lecteur, mais aussi correspondre à la logique qu'il a assimilée en apprenant la culture maternelle (cf. Carroll, 1987). Répéter des affirmations mal adaptées à notre culture ou analyser notre état d'esprit sur la base de questions qui nous paraissent étranges ne servirait le plus probablement pas à atteindre le but pour lequel elles ont été formulées. La traduction des livres de développement personnel ne devrait donc pas être perçue par les lecteurs comme « exotique », associée à une culture étrangère. Certes, dans une partie de ces livres, il y a des éléments de la philosophie orientale qui doivent être empruntés pour remplir les lacunes sémantiques, souvent avec une explication, mais le lecteur doit avoir l'impression de lire des conseils applicables à sa vie plutôt qu'un ouvrage qui documente une culture différente de la sienne.

En fait, *You Can Heal Your Life* de Louise L. Hay ne contient pas beaucoup d'éléments exotiques. En général, c'est un livre créé dans la culture américaine, mais les allusions à une culture américaine comme telle ne sont pas nombreuses. De même, en ce qui concerne les éléments « exotiques », bien que l'auteur mentionne le yoga, le Reiki, etc. dans sa description de la philosophie holistique (Hay, 2004 : 82-83), elle ne les décrit pas en détail. Ils servent plutôt d'exemples d'activités qui peuvent être pratiquées pour garder la santé physique et psychique, et dans la version française elles sont reprises sans changement. Certes, le lecteur peut être conscient que le livre a été écrit aux États-Unis et pas en France, mais en même temps il doit être capable d'appliquer les idées de l'auteur à sa vie dans le contexte francophone, un certain degré d'adaptation culturelle est donc inévitable.

Finalement, comme le remarque Mauranen (2002 : 3), les livres de développement personnel cherchent à établir une relation de confiance entre l'auteur et le lecteur, c'est pourquoi ils utilisent beaucoup de pronoms personnels et des références du type « moi, l'auteur¹» et « toi, le lecteur²». En fait, comme le conclut Mauranen (2002 : 8), les traductions des livres de développement personnel anglophones ont tendance à diverger des normes d'usage finnoises. En particulier, l'excès de pronoms personnels reflète l'influence de l'anglais. Pourtant, comme l'admet Mauranen (2002 : 8) un peu plus loin, le genre a été adapté à la culture finnoise. Selon elle, l'adaptation culturelle réside dans le genre et non dans les traductions. Or, que le genre soit adapté à la culture cible ou non, nous pouvons supposer qu'un usage des pronoms personnels ou des formes d'adresse qui divergent des normes de la langue cible peut sembler peu naturel au lecteur et donc inhiber son identification avec les idées présentées dans le livre.

Tenant en compte les exigences posées au traducteur par la traduction de livres de développement personnel, nous allons analyser la traduction française de *You Can Heal Your Life*. En particulier, nous allons faire attention à la créativité du traducteur dans le choix des stratégies et des techniques de traduction et dans l'adaptation de l'ouvrage à la culture cible. Certes, le degré de créativité n'est pas le même que dans la traduction des textes littéraires ; par exemple, les traducteurs de la poésie créent souvent leurs propres poèmes s'ils veulent garder le style, la signification, le rythme, etc. Nous admettons pour autant que la traduction des livres de développement personnel exige une créativité considérable. En même temps, comme c'est un texte non littéraire qui remplit une certaine fonction, nous allons nous appuyer en particulier sur les approches fonctionnelles de la traduction.

Les questions de recherche sont les suivantes :

1. Quelles stratégies et techniques de traduction ont été utilisées par le traducteur ?
2. À quel degré le texte est-il adapté à la culture francophone ?
3. À quel degré la traduction peut-elle être considérée comme une traduction créative ?

Sur la base de notre analyse, nous allons proposer des conclusions générales pour la traduction des livres de développement personnel et suggérer des perspectives de recherches futures.

2. La créativité du traducteur

Pendant des siècles, l'un des critères centraux à la qualité des traductions était la fidélité, qui était, pour autant, une notion assez vague. La traduction était divisée en la traduction « littérale » (mot à mot) et « libre » (pour rendre le sens, Munday, 2001 : 20). Or, en proposant une approche scientifique de la traduction, Nida (1964a, dans Munday, 2001 : 41) a rejeté les anciens termes de fidélité, de traduction libre et de traduction littérale. Il les a remplacés par deux types d'équivalence : l'équivalence formelle et l'équivalence dynamique. Selon Nida (1964a : 159, dans Munday, 2001 : 41), l'équivalence formelle concerne la forme et la signification du message en même temps. Plus précisément, les éléments du message dans la langue cible (target language) devraient correspondre à ceux du message dans la langue source (source language). En revanche, l'équivalence dynamique est basée sur « le principe de l'effet équivalent³ » (Nida, 1964a : 159, dans Munday, 2001 : 42, notre traduction). Comme l'explique Nida (1964b/2000 : 136), ici l'attention est dirigée vers la réaction du récepteur. Selon Nida (1964b/2000 : 136), si une personne bilingue et biculturelle lisait une traduction basée sur l'équivalence dynamique, elle la considérerait comme la façon naturelle d'exprimer le contenu. En fait, la naturalité (naturalness) de l'expression constitue un des critères principaux d'une bonne traduction visant l'équivalence dynamique. Or, la naturalité peut être difficile d'atteindre, parce que les langues source et cible peuvent différer, par exemple, par rapport aux catégories grammaticales, aux classes sémantiques (par exemple, les jurons peuvent se référer aux excréments dans une langue et à la religion dans l'autre), ou bien aux contextes culturels (Nida, 1964b/2000 : 137). Selon Nida (1964a, dans Munday, 2001 : 42), le succès d'une traduction dépend, avant tout d'une réaction équivalente (equivalent response) de la part des récepteurs.

Étant donné les différences entre les langues et les cultures, l'obtention d'une réponse équivalente exige souvent du traducteur beaucoup de créativité. En fait, nous pouvons admettre que dans le cas des livres de développement personnel l'effet équivalent sur le lecteur est particulièrement important, car il doit non seulement comprendre le contenu, mais aussi sentir certaines émotions, répondre dans son esprit à des questions personnelles, etc. Or, comme le souligne Koller (1992 : 196, dans Kußmaul, 2000 : 10, notre traduction), « l'aspect de la production du texte est étroitement lié à la question terriblement complexe de la nature et du degré de la créativité de la traduction⁴. » Koller considère donc la créativité comme un aspect central de toute traduction et non seulement de la traduction de certains textes.

Cependant, la créativité semble être difficile à définir. Kußmaul (2000 : 12) remarque que la plupart des publications évitent une définition, ou bien elles

l'impliquent indirectement. Toutefois, selon les chercheurs en créativité, « un produit créatif (...) est à la fois *nouveau* et aussi *sensé, conforme à la réalité* ou bien *utile*, et ce qui est *sensé*, etc. est déterminé dans un système social⁵» (Kußmaul, 2000 : 12, son soulignement, notre traduction). En général, la créativité peut donc être décrite par deux caractéristiques : la nouveauté (*Neuigkeit*) et l'adéquation (*Angemessenheit*, Kußmaul, 2000 : 28), qui sont, en effet, des concepts graduables. Ce qui est nouveau dans une traduction, ce sont surtout les changements apportés au texte par rapport à l'original (Kußmaul, 2000 : 32). Comme le souligne Kußmaul (2000 : 27), l'équivalence dynamique est applicable à tous types de traductions, y compris à la traduction technique. En outre, afin de pouvoir changer un texte, on a certainement besoin d'un objectif de traduction correspondant (Kußmaul, 2000 : 32). Selon Kußmaul (2000 : 32), les approches et les modèles qui permettent d'exploiter le mieux le potentiel créatif de la traduction sont les approches fonctionnelles, telles que la Théorie du Skopos (*Skopostheorie*, Reiss et Vermeer, 1984, dans Kußmaul, 2000 : 32), qui définissent la traduction comme une action orientée vers un but.

Les changements qui s'opèrent dans la traduction peuvent être linguistiques ainsi que culturels. Les traducteurs utilisent donc une variété de stratégies et de techniques. Le terme de stratégie s'applique soit au niveau global du texte, soit localement à des structures et à des unités particulières (Palumbo, 2009 : 132). Jääskeläinen (1993 : 116, dans Palumbo, 2009 : 132, notre traduction) définit une stratégie comme « un ensemble de règles ou de principes (formulés de façon générale) qu'un traducteur utilise pour atteindre les buts déterminés par la situation de traduction de la façon la plus efficace⁶. » En revanche, le terme de technique se réfère normalement aux stratégies appliquées à des éléments particuliers du texte, comme par exemple, la modification, la transposition ou l'explicitation (Palumbo, 2009 : 134).

Les stratégies appliquées au niveau global comportent, par exemple, le dépaysement (*foreignization*) et la domestication (*domestication*), définis par Venuti (1995, dans Palumbo, 2009 : 132). Lorsque cette première résiste à la pression ethnocentrique de la culture cible et souligne le caractère étranger du texte source, cette dernière, dominante dans la culture anglo-américaine, comporte un style coulant et « invisible », et elle réduit le texte source aux valeurs culturelles de la langue cible (Venuti, 1995, dans Munday, 2001 : 146-147).

Deux autres stratégies de traduction, la traduction directe et la traduction oblique, ont été proposées par Vinay et Darbelnet (1995, dans Munday, 2001 : 56-58). La traduction directe comporte trois techniques, dites procédures : les emprunts, qui servent à remplir une lacune lexicale ou bien à donner au texte de

la couleur locale, par exemple, dans les brochures touristiques ; le calque, ou la traduction d'une expression mot à mot, et la traduction littérale. En revanche, la traduction oblique comporte la transposition, la modulation, l'équivalence et l'adaptation. La transposition consiste en le changement d'une partie du discours (par exemple, « an engineering student » devient « un étudiant en ingénierie »). La modulation change la sémantique et le point de vue, par exemple, la voix active est remplacée par la voix passive. L'équivalence est définie par Vinay et Darbelnet (1995 : 254, dans Munday, 2001 : 58) comme l'usage d'une expression idiomatique équivalente (ex. : « vous avez échappé belle » - « you had a narrow escape »). L'adaptation comporte le changement d'une référence culturelle, par exemple, une référence au Tour de France peut être remplacée par celle à un jeu de cricket (Munday, 2001 : 58).

D'autres techniques de traduction sont l'explicitation, l'implicitation et l'omission. Klaudy et Károly (2005, dans Kamenická, 2007 : 47) énumèrent plusieurs cas de l'usage de l'explicitation et de l'implicitation. Selon eux, l'explicitation a lieu quand une unité à la signification plus générale est remplacée par une unité dont la signification est plus spécifique, quand le texte cible contient de nouveaux éléments de sens, quand la signification d'une unité (d'un mot, d'un syntagme, ou d'une phrase) dans la langue source est distribuée sur plusieurs unités de la langue cible, etc. Par contre, l'implicitation comporte le remplacement d'une unité à la signification plus spécifique par une unité dont la signification est plus générale, elle a aussi lieu quand plusieurs mots (phrases, syntagmes, etc.) sont remplacés par un seul mot (ou par une seule phrase, un seul syntagme, etc.), ou bien quand des éléments lexicaux sont omis dans la langue cible, etc. Or, l'omission est souvent traitée comme une technique de son propre chef, parce qu'un élément est non seulement rendu implicite, mais, en fait, il disparaît complètement, ce qui peut appauvrir le contenu. Comme l'explique Munday (2009 : 212), une omission peut être intentionnelle, par exemple, pour supprimer un élément superflu, ou non intentionnelle, où un élément est accidentellement oublié.

En général, vu la complexité des différences entre les langues et les cultures, la traduction exige une grande créativité, afin de préserver non seulement le sens linguistique, mais aussi d'évoquer une réaction comparable chez les récepteurs. Pourtant, le choix des stratégies et des techniques particulières dépend considérablement du type et de la fonction du texte.

3. L'approche fonctionnelle de la traduction

Sans doute, la traduction ne se limite-t-elle pas au simple transfert de significations d'une langue à l'autre au niveau linguistique. Comme le souligne Nord (1997 : 11, notre traduction), en référence à Vermeer (1987), la traduction constitue une forme de communication interculturelle et elle requiert une théorie de la culture pour « expliquer la spécificité des situations de communication et la relation entre les éléments situationnels verbalisés et non verbalisés⁷ ».

Parmi les typologies des traductions basées sur les types de textes, Nord (1997 : 46-52) décrit trois approches dont l'orientation est clairement fonctionnelle. Premièrement, House (1977 : 188ff, dans Nord, 1997 : 46) a proposé une distinction entre la traduction cachée (covert translation) et la traduction manifeste (overt translation). La traduction manifeste s'applique aux textes liés à la culture de la langue source et elle préserve certains éléments étrangers pour rendre les récepteurs conscients du fait que ce soit une traduction. La traduction cachée n'est pas fortement liée à la culture de la langue source, c'est pourquoi elle peut sembler être un original écrit dans la langue cible.

Deuxièmement, Reiss et Vermeer (1984, dans Nord, 1997 : 46-47) basent leur typologie de traductions sur les types de textes, y compris leurs buts communicatifs et leurs origines. L'approche de Reiss et Vermeer est élaborée dans la Théorie du Skopos (Skopostheorie), dont le nom vient du mot grec « skopos », qui signifie « but ». La Théorie du Skopos (Vermeer, 1978, et Reiss et Vermeer, 1984, dans Nord, 2006 : 30, notre traduction) est basée sur le principe selon lequel « le but (visé) du texte cible détermine le choix de la méthode et de la stratégie dans le processus de la traduction⁸ ».

Troisièmement, Nord (1989, dans Nord, 1997 : 47-52) divise la traduction en la traduction documentaire (documentary translation) et la traduction instrumentale (instrumental translation). La traduction documentaire remplit soit une fonction métatextuelle, comme dans les ouvrages en linguistique, où la traduction mot à mot reflète l'ordre des mots de la langue source, soit, dans le cas de la fiction, elle laisse inchangé le contexte culturel de la langue source dont résulte une sensation d'exotisme et de distance culturelle. En revanche, dans la traduction instrumentale, le texte cible remplit le même ensemble de fonctions que le texte source. Dans le cas des textes pragmatiques, comme par exemple les textes techniques, les instructions, les recettes de cuisine, etc., les récepteurs ne doivent même pas être conscients de lire une traduction (Nord, 1997 : 50). La fonction de ce type de traduction est celle d'un « instrument pour l'interaction communicative dans la culture cible modélisée selon l'interaction communicative dans la culture source⁹ » (Nord, 1997 : 51, notre traduction).

En général, Nord (2006 : 31-32) distingue sept principes sur lesquels sont basées les approches fonctionnelles de la traduction. Premièrement, le choix des méthodes et des stratégies dépend du but de la traduction. Deuxièmement, le client définit le but de la traduction dans le « briefing » de la traduction (translation brief), qui spécifie ses besoins et attentes et possiblement ceux et celles des récepteurs. Troisièmement, une traduction fonctionnelle est celle qui atteint le but visé, c'est-à-dire, qu'elle a sur ses récepteurs l'effet exigé dans la situation de communication particulière. Par conséquent, le traducteur doit évaluer les capacités de compréhension des récepteurs et anticiper les effets de la traduction sur eux. Quatrièmement, la fonctionnalité n'est pas inhérente au texte, mais elle y est attribuée par le récepteur. Or, cinquièmement, le traducteur ne peut pas être sûr que la traduction atteigne son but communicatif ; on fait donc confiance aux récepteurs pour coopérer, « sinon la communication serait impossible¹⁰ » (Nord, 2006 : 31, notre traduction). En outre, il est impératif de trouver l'équilibre entre les informations anciennes et nouvelles. Un texte qui contient trop d'informations nouvelles pourrait être incompréhensible, alors qu'un texte contenant trop d'informations anciennes ne mériterait pas la lecture. Finalement, dans le cas des textes provenant d'une culture distante dans le temps et/ou dans l'espace, la fonction visée pour et réalisée par le texte cible peut être différente de la fonction du texte source dans la culture source.

En somme, dans les approches fonctionnelles, les stratégies de traduction sont basées sur le type de texte et sur le but de la traduction, qui doit correspondre aux besoins des récepteurs. À la lumière des approches présentées ci-dessus, nous pouvons supposer que les livres de développement personnel doivent être considérablement domestiqués, adaptés à la culture cible, pour remplir la même fonction que dans la culture source, au lieu d'informer les lecteurs de l'existence d'un genre pareil, par exemple, aux États-Unis. En fait, les lecteurs devraient être capables d'oublier que c'est une traduction et percevoir le texte comme écrit dans leur culture et applicable à leur santé, à leur vie affective, etc.

4. L'analyse de la traduction française de *You Can Heal Your Life*

4.1. Le matériel analysé

La présente étude compare la traduction française, *Transformez votre vie*, effectuée par Gary Walker, avec l'ouvrage original anglophone (américain) de Louise L. Hay, *You Can Heal Your Life*. L'original américain, paru en 1984, a eu encore deux éditions, en 1987 et en 2004. Comme c'est un best-seller dont les versions les plus anciennes ont été vendues il y a longtemps, nous avons eu accès à la version la plus récente de 2004. Or, comme cet article fait partie de notre projet plus grand, nous avons aussi la traduction allemande, espagnole, portugaise

et polonaise, basées sur les éditions précédentes, et nous pouvons constater qu'il n'y a pratiquement pas de différences dans le contenu de la partie principale du livre, alors que les parties ajoutées à l'édition de 2004 (Louise L. Hay admet avoir ajouté du nouveau matériel au chapitre 15) ne sont pas prises en considération dans l'analyse. La version française, publiée en 2013, est basée sur les éditions de 1984 et de 1987, selon les informations contenues dans le livre.

Les exemples ont été choisis afin d'illustrer certaines différences entre l'original et la traduction dues aux stratégies utilisées par le traducteur. Bien entendu, ils ne montrent pas toutes les différences, mais des cas représentatifs et/ou intéressants. Ils sont présentés avec les numéros des pages sur lesquelles ils apparaissent dans l'original et dans la traduction. Les différences entre les numéros des pages entre la version anglaise et française sont dues aux différences dans la taille des livres et dans la mise en page.

Comme nous l'avons déjà signalé dans l'introduction, c'est un livre de développement personnel qui, sur la base de l'expérience de Louise L. Hay, conseille aux lecteurs comment améliorer leur vie sur le plan de la santé, des relations, des finances, et du bonheur en général. Elle représente une approche holistique de la vie, qui réunit le traitement du corps (body), du mental (mind) et de l'esprit (spirit). En particulier, elle promeut l'amour de soi et le pardon comme moyens de se débarrasser de l'anxiété et des croyances négatives, et de vivre une vie heureuse. Elle donne aussi des exemples d'affirmations qu'on peut répéter pour renforcer les pensées positives.

Le fait que sa méthode ait aidé Louise L. Hay à combattre le cancer est une preuve de son efficacité, c'est pourquoi son livre a été traduit dans de nombreuses langues et il est devenu un best-seller mondial. Or, pour que ses conseils soient également efficaces pour les lecteurs des différentes langues cibles, les traducteurs ont dû témoigner d'une créativité considérable dans l'adaptation du livre aux cultures cibles.

4.2. L'analyse

En général, la traduction française est écrite dans un style naturel qui ne reflète pas d'influences de l'original anglais. Nous pouvons constater que c'est une traduction instrumentale (Nord, 1997, cf. supra), qui remplit la fonction d'un texte à la fois opératif, qui mobilise les lecteurs à entreprendre une certaine action (à analyser leurs croyances, à dégager les émotions, à pardonner, etc.), informatif, qui les informe de l'existence des schémas de pensée négatifs et des façons de s'en libérer, et aussi expressif, car Louise L. Hay donne des exemples de situations de sa propre vie et d'émotions qui y étaient liées (Reiss, 1971, dans Munday, 2001 :

74). Or, à part cette naturalité du style et le fait de remplir sa fonction dans la culture cible, la traduction diffère considérablement de l'original et, alors que la plupart des différences sont dues aux stratégies et aux techniques utilisées par le traducteur, il y a aussi des différences, surtout des omissions et des implications attribuables plutôt à son inattention et à l'omission d'éléments dotés de sens.

À première vue, déjà le titre est différent. Le titre anglais, *You Can Heal Your Life*, suggère une possibilité exprimée par l'indicatif et par le verbe modal « can ». Le verbe « heal » (guérir) suggère la possibilité d'améliorer sa vie en améliorant sa santé physique et psychique. En revanche, la traduction française, *Transformez votre vie*, contient un impératif : ce n'est plus l'indication d'une possibilité, mais plutôt l'appel à l'action, obligeant le lecteur à changer sa vie. En même temps, bien qu'il suggère un changement profond, le verbe « transformer » n'implique pas la relation entre la qualité de vie et la santé. Or, lorsque le caractère de ce changement devient implicite, un sous-titre (absent dans la version anglaise) est ajouté : « Une pensée positive peut changer votre vie. » Il constitue une explicitation qui spécifie le moyen du changement signalé dans le titre. En même temps, lorsque « you » dans le titre anglais pourrait être traduit soit par « tu », soit par « vous », le traducteur français vouvoie le lecteur, la relation est donc polie, mais pas très intime.

En fait, comme dans les livres de développement personnel analysés par Mauranen (2002), ici nous pouvons aussi observer l'usage des pronoms personnels qui reflète la relation entre l'auteur et le lecteur. Quelques exemples sont présentés dans le Tableau 1.

Texte source anglais	Traduction française	Commentaires
Let's use the affirmation « I am willing to change. » (p. 43)	Répétez souvent cette affirmation, à haute voix, la main sur votre gorge. (p. 72)	« Let's » suggère la participation de l'auteur, qui utilise aussi cette affirmation. La version française utilise l'impératif : seul le lecteur doit répéter l'affirmation, pas forcément l'auteur. En outre, il y a deux cas d'implication : 1) l'affirmation apparaît dans le titre de la section et le traducteur ne la répète pas ; 2) la suggestion de se poser la main sur la gorge apparaît dans l'original dans une des phrases consécutives.
If you allow yourself to sit quietly and ask this question (...) (p. 34)	Si vous vous posez calmement la question (...) (p. 61)	Dans cet exemple, comme dans le livre entier, l'auteur vouvoie le lecteur. Il y a aussi une implication (cf. Klaudy et Károly, 2005, dans Kamenická, 2007) : le lecteur n'a pas besoin d'être assis pour se poser la question.
Our actions often show our resistance. For instance: Changing the subject (p. 51)	Nos actions témoignent souvent de notre résistance. Par exemple : Nous changeons de sujet de conversation. (p. 82)	Il s'agit ici d'une explicitation qui sert à souligner que ce sommes nous qui changeons activement de sujet.
It's Only a Belief You Learned as a Child (p. 34, titre d'une section)	Ce n'est qu'une croyance héritée de votre enfance (p. 61)	Bien que le possessif « votre » indique qu'il s'agit du lecteur, le participe passé (héritée) suggère l'acquisition passive de la croyance, à la différence de la voix active (you learned), où l'on a pu l'écouter et l'apprendre ; il s'agit d'une modulation.
If it grows, eat it. If it doesn't grow, don't eat it. (p. 45)	Je mange ce qui pousse et refuse ce qui ne pousse pas. (p. 74)	L'impératif dans l'original suggère que cette règle pourrait s'appliquer aussi au lecteur. Par contre, la traduction française suggère que c'est juste une description du régime de Louise L. Hay ; cette technique est aussi une modulation.

Tableau 1 : Exemples qui reflètent la relation entre l'auteur et le lecteur

D'une part, le vouvoiement du lecteur constitue une adaptation à la culture cible ; le tutoiement pourrait sembler trop direct, ou bien adressé à un enfant plutôt qu'à un adulte. D'autre part, nous voyons aussi l'usage d'autres stratégies par le traducteur, notamment l'implication et l'explicitation, ainsi qu'un changement de perspective (modulation) et l'exclusion de l'auteur de la récitation d'affirmations. En fait, cette dernière est plutôt une faute, car dans le paragraphe précédent (Hay, 2004 : 43) l'auteur admet elle-même faire du travail mental, elle change donc aussi.

En fait, l'usage de l'explicitation et surtout de l'implication (au sens défini par Klaudy et Károly, 2005, dans Kamenická, 2007 : 47) est assez fréquent dans cette traduction, comme le montrent les exemples suivants.

Texte source anglais	Traduction française	Commentaires
I am joyous and happy and free (p. 76)	Je suis heureux et libre (p. 116)	L'implication est basée sur l'hypothèse que « joyeux » et « heureux » sont à peu près synonymes. Or, il y a une différence et l'omission de l'adjectif « joyeux » appauvrit un peu le sens.
Loving yourself makes you feel good. (p. 77)	Le fait de s'aimer rend heureux. (p. 117)	Implication : le pronom personnel est omis, car le fait de s'aimer rend toujours heureuse la personne qui s'aime.
However, let's say you plant this seed in fertile soil, and you water it and let the sun shine on it. (p. 80)	Cependant, disons que vous l'avez planté dans un sol fertile et ensoleillé. (p. 122)	Implication : Hay compare la création d'une nouvelle expérience à l'activité de faire pousser un plant de tomates ; les détails de l'activité ont probablement semblé superflus au traducteur.
He then brought over several little blank tent signs and asked if she would write "TURKEY LUNCHEON SPECIAL, \$ 3.95" on each card. He offered her a free breakfast in return. (p. 120)	Il lui apporta alors quelques cartes sur lesquelles il lui demanda d'écrire le menu du jour. Il lui offrit un repas en échange de ce petit service. (p. 172)	Implication et omission : ni le plat est son prix, ni le caractère du repas offert ne sont indispensables à la description de la situation. Or, la deuxième phrase contient une explicitation et souligne le service pour lequel la femme a reçu le repas.
He had been the baby of 18 children (...) (p. 59)	Cadet d'une famille de dix-huit enfants (...) (p. 93)	Explicitation : le traducteur explique que les dix-huit enfants étaient les frères et les sœurs dans une famille. Une traduction littérale serait aussi maladroite.
We are working on becoming healthy, and we catch a cold. (p. 64)	Nous travaillons sur notre santé et nous tombons malades. (p. 100)	Implication : la traducteur ne spécifie pas la maladie ; cela ne doit pas forcément être un rhume.
Hunting for love never brings the right partner. (p. 101)	La « chasse » au partenaire ne permettra jamais de trouver l'âme sœur. (p. 148)	Explicitation : il ne s'agit pas du sentiment d'amour, mais de trouver un partenaire ; en outre, « l'âme sœur » indique une relation plus étroite que juste « le bon partenaire ».
Recall for a moment the end of a Thanksgiving dinner. The food is eaten and it's time to clean the turkey pan. (p. 45)	Représentez-vous la fin d'un bon repas. C'est le moment de la vaisselle. (p. 75)	Implication : l'omission des éléments spécifiques à la culture américaine ; au lieu d'évoquer l'image de l'Action de grâce et de la dinde, on évoque juste l'image d'un bon repas.
Because I did not get invited to the school prom, I cannot enjoy life today. (p. 69)	Je n'ai pas été invité à cette fête, donc je ne peux pas être heureux aujourd'hui. (p. 107)	Implication : il peut s'agir d'une fête quelconque, pas forcément du bal de promo.
Our bodies do not match those in <i>Gentleman's Quarterly</i> or <i>Vogue</i> magazine, and we feel inferior. (p. 18-19)	Notre corps ne correspond pas aux photos montrées dans les magazines ; nous en faisons un complexe. (p. 40)	Implication : l'omission des noms des magazines américains, mais aussi l'explicitation de la façon dont nous nous sentons inférieurs.

Tableau 2 : Exemples d'explicitation et d'implication

Comme le montrent les exemples, les éléments spécifiques à la culture américaine, ainsi que les détails et les synonymes qui semblent superflus, sont souvent omis, ce qui constitue de l'implication (Klaudy et Károly, 2005, dans Kamenická,

2007, cf. supra). En même temps, il y a aussi des exemples d'explicitation là, où la traduction littérale serait peu compréhensible, imprécise, ou bien maladroite pour des raisons linguistiques.

En outre, nous avons observé des différences dans la traduction des unités lexicales particulières. Les unes sont dues aux lacunes sémantiques, aux différences culturelles ou bien aux différences dans la lexicalisation des concepts, mais les autres semblent être des fautes de la part du traducteur.

Texte source anglais	Traduction française	Commentaires
« silly research » (p. 126)	une recherche « farfelue » (p. 181)	Il s'agit d'une recherche de Virginia Satir sur les façons de faire la vaisselle. Comme « silly » a des connotations de « bête, stupide », une traduction littérale déprécierait la valeur de la recherche. En revanche, « farfelue » souligne son caractère un peu bizarre.
Headaches come from invalidating the self. (p. 125)	Les maux de tête indiquent que vous vous dénigrez. (p. 180)	Le verbe « se dénigrer » semble trop fort dans ce contexte. La diminution de sa propre valeur serait mieux exprimée par le verbe « se déprécier ». Le changement de catégorie grammaticale (le gérondif « invalidating » devient une phrase subordonnée) est un exemple de transposition.
Louise, you are wonderful, and I love you. (p. 89)	Louise, tu es merveilleuse, et je t'adore. (p. 132)	Les connotations du verbe « adorer » en français ressemblent à celle du verbe « love » en anglais. Or, il est possible que « je t'aime » ne soit pas assez fort pour exprimer l'intensité de cet amour.
Resentment of Another's Good (p. 59, titre d'une section)	La jalousie envers le bonheur des autres (p. 93)	En principe, « resentment » devrait se traduire par « ressentiment ». Or, dans ce contexte, « la jalousie » est un équivalent acceptable qui spécifie l'émotion.
Geographic cures sometimes work with asthma (p. 138)	Les cures d'air pur apportent de bons résultats (p. 197)	Le caractère géographique de la cure pourrait être trop imprécis ; le terme « d'air pur » spécifie le type de cure (explicitation).
the Body, the Mind and the Spirit (p. 82)	Le Corps, le Mental et l'Esprit (p. 125)	En français, « l'esprit » est l'équivalent des substantifs « mind et « spirit ». Or, pour garder la division en trois éléments, le traducteur a traduit « the Mind » par « le Mental », bien que ce terme se réfère à un état d'esprit, plutôt qu'à l'esprit comme tel (Le Nouveau Petit Robert, 2000 : 1555).
How can I possibly like that about myself? (p. 77)	Comment diable puis-je aimer cet aspect de ma personne? (p. 118)	La traduction de « how possibly » par « comment diable » souligne l'irritation du client par un trait de son caractère ; dans la version française, l'expression est légèrement plus vulgaire.
If you have a spouse who is nagging and non-supportive (...) (p. 101)	L'attitude de votre conjoint vous agace et vous paraît insupportable. (p. 147)	Il s'agit d'une faute du traducteur, qui s'est trop concentré sur la similarité morphologique. Une meilleure traduction serait : « Votre conjoint ne vous soutient pas et son attitude vous agace. »

Tableau 3 : Exemples de la traduction des unités lexicales

Certes, les exemples ne reflètent pas tous les éléments traduits de façon créative, mais ils témoignent de l'usage créatif des stratégies et des techniques de traduction. En général, nous pouvons constater que le traducteur s'est concentré sur la fonction du texte et sur l'effet que celui-ci devait avoir sur les lecteurs francophones, plutôt que sur la préservation des éléments culturels ou des détails qui n'apportent pas beaucoup à la signification. Pourtant, les éléments omis n'étaient pas suffisamment exotiques pour exiger d'être supprimés afin de ne pas perturber la compréhension. Par exemple, bien que l'image de l'Action de grâce avec la dinde comme plat festif soit associée à la culture américaine, elle apporterait à la traduction de la couleur locale, mais elle ne perturberait pas la compréhension de l'association entre le lavage de la vaisselle et la rejection des schémas mentaux négatifs. Cependant, comme les Français ne fêtent pas l'Action de grâce, le verbe « recall » (se souvenir de) devrait être remplacé par « représentez-vous » (comme l'a fait le traducteur) ou « imaginez », car les Français peuvent l'imaginer plutôt que s'en souvenir.

Conclusions

Nous pouvons conclure que la traduction française de *You Can Heal Your Life* est une traduction instrumentale qui remplit bien la fonction d'un livre de développement personnel. Le choix du vocabulaire et le style en général semblent naturels et on n'a pas l'impression de lire une traduction de l'anglais. Or, l'omission d'éléments spécifiques à la culture américaine dépourvoit le livre un peu de la « couleur locale ».

En général, premièrement, la stratégie adoptée par le traducteur est celle de la domestication et parmi les techniques nous avons observé surtout de l'implicitation, voire des omissions (selon Klaudy et Károly, 2005, dans Kamenická, 2007, l'omission constitue une forme d'implicitation), et - moins fréquemment - de l'explicitation, qui servait à clarifier ou à souligner certains éléments. Parmi d'autres techniques, il y a des transpositions (des changements purement linguistiques de catégorie grammaticale, de l'ordre de mots, etc.), des modulations (par exemple, le remplacement de la voix active par le participe passé) et de l'équivalence (au sens défini par Vinay et Darbelnet, 1995, dans Munday, 2001), par exemple, dans la traduction des expressions idiomatiques associées au cœur (« heart of gold, cold heart, open heart, black heart, loving heart, warmhearted » (Hay, 2004 : 29) - « un cœur d'or, un cœur de pierre, le cœur ouvert, le cœur sur la main, sans cœur » (Hay, 2013 : 185-186). La traduction littérale va de soi : le traducteur l'utilise là où aucun changement n'est nécessaire. En revanche, il évite les emprunts et les calques, ainsi que l'adaptation, au lieu d'utiliser des références à la culture française (par exemple, il aurait pu remplacer les titres des magazines américains par ceux des magazines français), il omet les références à la culture américaine et il les remplace par des éléments neutres.

Deuxièmement, le texte est bien adapté à la culture francophone, au moins du point de vue de la suppression des éléments qui pourraient le faire paraître applicable à la culture américaine, mais pas française. Or, comme nous l'avons déjà remarqué, cette domestication est parfois excessive, car les éléments de la culture américaine omis par le traducteur ne seraient ni incompréhensibles, ni contraires aux valeurs de la culture francophone (en fait, selon Wikipédia, l'Action de grâce se célèbre aussi au Canada, donc les Canadiens francophones auraient pu en faire l'expérience.)

Troisièmement, la traduction est créative du point de vue de la préservation de la fonction de l'ouvrage comme livre de développement personnel. Plus précisément, le traducteur a utilisé sa créativité pour le rendre naturel et facile à lire. En revanche, l'omission des éléments culturels au lieu de leur adaptation à la culture francophone indique que la traduction est moins créative qu'elle n'aurait pu l'être.

Finalement, en ce qui concerne les suggestions pour la traduction des livres de développement personnel comme genre, nous pouvons conclure que, sans doute, ils devraient viser l'équivalence dynamique, notamment la naturalité du style et un effet équivalent sur le lecteur. Or, au lieu de tout domestiquer, le traducteur pourrait garder un peu de couleur locale, surtout dans la description des situations qui servent d'exemples (par exemple, dans le contexte de la femme qui a écrit « TURKEY LUNCHEON SPECIAL, \$ 3.95 » sur les cartes). Après tout, le lecteur sait que l'auteur est une américaine et que ces événements se sont déroulés aux Etats-Unis.

Cependant, comme les livres de développement personnel n'ont pas été l'objet de nombreuses recherches, nous suggérons de mener des investigations sur leur traduction. En particulier, on pourrait analyser les stratégies d'explicitation et d'implicitation dans d'autres livres de ce genre, d'autres façons d'adaptation culturelle que l'omission des éléments spécifiques à la culture source, ou bien la traduction du lexique lié aux émotions. Sans doute, cela pourrait être un domaine de recherches intéressant et prometteur.

Bibliographie

- Carroll, R. 1987. *Évidences invisibles : Américains et Français au quotidien*. Paris : Éditions du Seuil.
- Hay, L.L. 2004. *You Can Heal Your Life*. Carlsbad, California/ New York City/ London/ Sydney/ Johannesburg/ Vancouver/ Hong Kong/ New Delhi: Hay House, Inc.
- Hay, L. L. 2013. *Transformez votre vie. Une pensée positive peut changer votre vie*. Traduction française : Gary Walker. Paris : Marabout.
- House, J. 1977, deuxième édition 1981. *A Model for Translation Quality Assessment*. Tübingen : Narr.
- Jääskeläinen, R. 1993. Investigating translation strategies. In: Recent Trends in Empirical Translation Research. Joensuu: University of Joensuu Faculty of Arts.
- Kamenická, R. 2007. « Defining Explicitation in Translation ». *Brno Studies in English*, n° 33, p. 45-57.
- Klaudy, K., Károly, K. 2005. « Implicitation in translation : An empirical justification of operational asymmetry in translation ». *Across Languages and Cultures*, n° 6, p. 13-28.
- Köller, W., 1992. *Einführung in die Übersetzungswissenschaft. 4. völlig neu bearbeitete Auflage*. Heidelberg et Wiesbaden: Quelle und Meyer.
- Kußmaul, P. 2000. *Kreatives Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Mauranen, A. 2002. « Where's cultural adaptation. A corpus-based study on translation strategies ». inTRAlinea Special Issue: CULT2K, p. 1-9. <http://www.intralinea.org/archive/article/1677> [consulté le 14 novembre 2015].
- Munday, J. 2001. *Introducing Translation Studies. Theories and applications*. London et New York: Routledge.
- Munday, J. 2009. *The Routledge Companion to Translation Studies. Revised Edition*. London et New York: Routledge.
- Nida, E. 1964 a. *Towards a Science of Translating*. Leiden: E.J. Brill.

- Nida, E. 1964 b/2000. Principles of correspondence. In: The Translation Studies Reader. London et New York: Routledge.
- Nord, C. 1989. « Loyalität statt Treue ». *Lebende Sprachen*, n° 34, p. 100-105.
- Nord, C. 1997. *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Manchester: Saint Jerome Publishing.
- Nord, C. 2006. « Loyalty and Fidelity in Specialized Translation ». *Confluências. Revista de Tradução Científica e Técnica*, n° 4, p. 29-41.
- Palumbo, G. 2009. *Key Terms in Translation Studies*. London et New York: Continuum.
- Reiss, K. 1971/2000. Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik. Munich: M. Hueber.
- Traduction anglaise: Rhodes, E.F. 2000. *Translation Criticism: Potential and Limitations*. Manchester: St. Jerome, et American Bible Society.
- Reiss, K., Vermeer, H.J. 1984. *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.
- Rey-Debove, J., Rey, A. (dir.) 2000. *Le Nouveau Petit Robert. Dictionnaire Alphabétique et Analogique de la Langue Française*. Paris: Dictionnaires le Robert.
- Venuti, L. 1995. *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. London et New York: Routledge.
- Vermeer, H. 1978. « Ein Rahmen für eine allgemeine Translationstheorie ». *Lebende Sprachen*, n° 23, p. 99-102.
- Vermeer, H. 1987. « What does it mean to translate? ». *Indian Journal of Applied Linguistics*, n° 13, p. 25-33.
- Vinay, J.-P., Darbelnet, J. 1958, deuxième édition 1977. *Stylistique comparée du français et de l'anglais : Méthode de traduction*. Paris : Didier. Traduction anglaise et édition : Sager, J.C., Hamel, M.J. 1995. *Comparative Stylistics of French and English : A Methodology for Translation*. Amsterdam et Philadelphia: John Benjamins.

Sitographie:

Thanksgiving. <https://fr.wikipedia.org/wiki/Thanksgiving> [consulté le 20 novembre 2015].

Notes

1. « I the writer ».
2. « you the reader ».
3. « the principle of equivalent effect ».
4. « Der Aspekt der Textproduktion ist aufs engste verknüpft mit der ungeheuer komplexen Frage nach Art und Grad der Kreativität des Übersetzens. ».
5. « Ein kreatives Produkt (...) ist sowohl *neu* als auch *sinnvoll*, *realitätsangepasst* oder *nützlich*, und was sinnvoll, usw. ist, wird in einem sozialen System entschieden. ».
6. « a set of (loosely formulated) rules and principles which a translator uses to reach the goals determined by the translating situation in the most effective way ».
7. « to explain the specificity of communicative situations and the relationship between verbalized and non-verbalized situational elements ».
8. « the (intended) purpose of the target text determines the choice of method and strategy in the translation process ».
9. « instrument for target-culture communicative interaction modelled according to source-culture communicative interaction ».
10. « otherwise communication would be impossible ».



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

« Regard méta-réflexif » sur les pratiques de classe de français et les cultures éducatives en contexte turcophone

Ebru Eren

Université Sorbonne Nouvelle - Langage et langues ED 268,
Paris 3, France
ebrueren@hotmail.fr

Résumé

On dit que l'enseignement « a sa propre raison d'être » et qu'il est certainement « distinct de la raison éducative ». En effet, c'est à l'enseignant de trouver sa propre façon d'enseigner une matière au cours des années et selon les contextes d'enseignement dans lesquels il exerce son métier. Plusieurs critères interactionnels y interviennent et font de la classe dans laquelle les cours ont lieu, une sorte de « microcosme » qui représente le milieu éducatif et socioculturel. Ainsi, le présent travail s'inscrit dans le cadre des verbalisations métalinguistiques des pratiques de classe, en l'occurrence, en contexte turcophone : quelle est la dimension cachée des cultures éducatives turques que l'on pourrait découvrir à travers un « regard méta-réflexif » sur l'enseignement du français langue étrangère en Turquie ?

Mots-clés : culture éducative, pratique de classe, verbalisation métalinguistique, français, Turquie

“Meta-reflexive look” on the classroom practices of French and the educational cultures in the Turkish-speaking context

Abstract

We say that the education has “its own reason to be” and that it is certainly “distinct from educational reason”. Indeed, it is up to the teacher to find his own way of teaching a discipline over the years and according to the contexts of teaching, in which he practices his profession. Several interactional criteria are involved in this process and make the class where the courses take place, a kind of “microcosm” which represents the educational and socio-cultural environment. For this purpose, the present work is a part of the metalinguistic verbalizations of the educational practices, in this case, in the Turkish-speaking context: what is the hidden dimension of Turkish educational cultures that could be discovered through a “meta-reflexive look” on the teaching of French as a foreign language in Turkey?

Keywords: educational culture, classroom practice, metalinguistic verbalization, French, Turkey

1. Les pratiques de classe observées dans une approche ethnographique et interactionnelle : reflet des cultures éducatives turques

La forme des pratiques d'enseignement (de la grammaire par exemple) n'est pas seulement tributaire de la réflexion didactique contemporaine, dont les modes de circulation sont ceux des savoirs scientifiques, internationalisés et en principe, polycentriques. Elles s'inscrivent dans des espaces où préexistent aussi des principes et des croyances relatifs à l'éducation, des pratiques d'enseignement spécifiques, non fondées sur des savoirs savants et même non conformes aux recherches en cours, héritées de traditions qui ont façonné des histoires « nationales » de l'éducation en ces lieux. Ces formes culturelles de l'éducation dépendent alors de la nature des conceptions pédagogiques relatives au statut et aux contenus de la connaissance, aux rôles de sa transmission (transmission de techniques, d'attitudes, de valeurs, etc.), de l'enseignant (ou du maître), de celui de l'apprenant, élève, étudiant ou disciple. (Beacco, 2010 : 77)

Toute recherche sur la didactique du français langue étrangère devrait commencer par une prise en compte des pratiques éducatives du point de vue socioculturel. Ainsi, l'approche ethnographique que nous adoptons pour le présent travail, part des pratiques de classe et cherche à construire une compréhension théorique de celles-ci, en mettant l'accent sur les traits socioculturels qui déterminent l'enseignement et l'apprentissage du français en Turquie. En d'autres termes, la classe de français est à considérer selon cette approche, comme étant un contexte d'enseignement multiculturel ou bien un « microcosme » : c'est une structure particulière où l'enseignant et les apprenants représentent une identité et une filiation socioculturelle, un statut et un rôle, ainsi qu'une relation d'autorité et d'entraide. Il convient aussi de préciser que d'après notre recherche ethnographique, la classe de langue est une « société de culture en soi », puisque les comportements de l'enseignant et des apprenants sont influencés par les valeurs culturelles de la société turque où les cours de français ont lieu (Giné, 2003 : 59).

A ce stade, il nous semble important de savoir comment les cultures éducatives turques interviennent dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage du français. La notion de « culture éducative », relative au cadre éducatif général, renvoie notamment aux pratiques éducatives et aux traditions d'apprentissage qui forment un ensemble de contraintes entre enseignant-apprenant et qui se déclinent concrètement en genres d'exercices bien identifiables et marqués par une époque et un lieu (Beacco et al., 2005 : 6). C'est ainsi que nous pourrions supposer qu'en contexte turcophone, les pratiques éducatives sont un métissage entre des traditions héritées et des modes communicatifs (qui surviennent avec la modernité ou bien qui se renouvellent) et elles dépendent des cultures éducatives turques, de la

formation et de l'expérience professionnelle des enseignants de langue en Turquie (Cicurel, 2002 : 8).

Afin d'aborder les pratiques de classe dans une approche ethnographique, il faudrait décrire les contextes d'enseignement, savoir en dégager les traits constitutifs, connaître l'évolution de celles-ci à travers les époques, les relier à des cultures nationales et étudier la rencontre avec d'autres usages culturels et pédagogiques. Le modèle auquel il va falloir avoir recours pour la caractérisation des cultures éducatives, désormais le modèle IMAVERT, est établi à partir de l'observation des interactions didactiques en classe de langue. Un tel modèle tente de montrer la manière dont les cultures éducatives peuvent être définies par rapport aux sept paramètres proposés :

- 1. Interaction : le système de régulation de la parole et la place de cette dernière dans l'interaction (« comment est donnée ou prise la parole ?»), le système d'adresse (vouvoiement ou tutoiement ; « comment on nomme les interlocuteurs ?»), les règles sociales et comportementales en classe, les postures corporelles et vestimentaires, l'existence de rituels scolaires (se lever quand le professeur entre par exemple) et les types d'interaction didactique (enseignement magistral, travail par petits groupes, etc.) ;*
- 2. Modes de transmission du savoir (ou culture d'apprentissage) : le rôle de l'écriture, de la mémoire, le « par cœur », l'imitation de modèles, les exemples, le rôle de la tradition, le rôle joué par la créativité (découverte de règles, de jeux), etc. ;*
- 3. Activités didactiques et leurs formes d'organisation : selon les méthodologies ou les contextes (dictée, exercice, simulation, etc.) ;*
- 4. Valeurs et représentations de la scène éducative : les représentations du rôle professoral et de la scène éducative ; le rapport à l'obéissance, la passivité ou au contraire la valorisation de la participation ; les représentations de l'autorité ; l'idée que l'on se fait du savoir et des conditions de transmission ;*
- 5. Systèmes d'évaluation, de notation ou de sanction : (si disparates selon les cultures), les sujets d'examen, l'encouragement, les punitions, les caractérisations de comportements d'individus ou de groupes qui sont attachés à ces jugements ;*
- 6. Répertoire didactique : l'impact des modèles de formation, la culture grammaticale, et plus largement, les savoirs sur la langue de l'enseignant, tout ce qui a une influence sur les pratiques de transmission ;*

7. Textes de référence : les textes sacrés ou littéraires mais aussi textes de manuels que l'on utilise dans un contexte donné et qui font autorité pendant une certaine époque (pensons au rôle joué par le Bescherelle ou par une méthode audiovisuelle comme De vive voix mais aussi, dans d'autres cultures, par les versets de la Bible ou du Coran). (Cicurel, 2011 : 201)

Au sens strict du terme, les pratiques de classe s'organisent selon des critères institutionnels et exigent la présence d'un enseignant et des apprenants dans un espace, pour une durée et avec des finalités spécifiques de l'enseignement d'une langue cible. Dans cet espace d'échanges (non)verbaux, la parole est le noyau central des pratiques éducatives à la fois comme le moyen et le but de l'enseignement (Giné, 2003 : 45). La classe de langue devient alors un contexte dans lequel l'enseignement et l'apprentissage s'effectue par l'interaction et relève de la communication didactique pour rendre les apprenants plus compétents de la langue cible (Schütz, 1987 : 22). De la même manière, le modèle IMAVERT qui concerne les interactions didactiques dans un contexte surtout socioculturel, contribue pour notre part, à rendre compte des traits des cultures éducatives turques ou à découvrir des aspects non perçus au préalable, à s'interroger sur les manières d'enseigner et d'apprendre le français langue étrangère en contexte turcophone dans le but d'enrichir cet enseignement.

2. L'observation des pratiques de classe en tant que méthodologie et contexte de recherche

En nous appuyant sur l'approche ethnographique, nous nous intéresserons à la réalité de la scène éducative turque, c'est-à-dire à la classe de français en tant que contexte socioculturel ou « terrain naturel » (Giné, 2003 : 18). Nous aurons recours à la méthode d'observation participante qui est introduite en 1935 par Malinowski, où le chercheur est immergé dans le contexte d'étude par un engagement qualitatif. Il adopte un rôle d'observateur participant et s'implique dans les événements de la vie quotidienne du milieu étudié (Blondin, 2004 : 4). Notons qu'au niveau de l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, l'observation des pratiques de classe (ou de l'interaction didactique) est un procédé de recueil de données crucial dans l'approche ethnographique et demeure la méthodologie de recherche préférée pour les ethnographes de l'éducation (Puren, 1994 : 13). Comme moyen d'accès aux pratiques éducatives, elle part de ce qui se passe dans les classes entre enseignant-apprenants, pour aboutir à des descriptions socio-culturelles de ces observations. Par ailleurs, cette méthodologie de recherche se compose de plusieurs phases, à savoir : le recueil sur le terrain, la réalisation d'un enregistrement sonore, la transcription, l'analyse séquentielle et l'interprétation théorique des données empiriques des classes de langue.

Dans cette perspective, à la recherche des différentes manières dont la langue française est enseignée en contexte turcophone, nous avons effectué des observations de classes en premier lieu, le 6 Avril 2012 au Lycée technique et professionnel *Profilo Anadolu* d'Istanbul et par la suite, le 30 Avril 2012 au Lycée *Buca Anadolu* d'Izmir. Ce sont deux lycées publics que nous avons choisis parmi d'autres, lesquels ont pour caractéristique de refléter davantage les cultures éducatives turques, contrairement aux lycées dits privés qui représentent plutôt les cultures éducatives françaises présentes en contexte turcophone. Nous avons ainsi observé des pratiques de classe de français, au niveau des *dixièmes* (la deuxième année du cycle de l'enseignement secondaire) qui sont des sections complètement différentes (les voies générales et professionnelles). Nous avons enregistré entièrement sur un support sonore les cours de français auxquels nous avons participé (pendant des périodes de 45 à 55 minutes) et par la suite, nous les avons transcrits en vue de décrire et de comprendre le fonctionnement de l'enseignement du français en contexte turcophone (Eren, 2015 : 100).

Lors des périodes de cours de français que nous avons observées, l'enseignante chevronnée (ayant 37 années d'expérience professionnelle) voulait favoriser surtout sous forme de questions-réponses et de listes de mots, l'interaction orale dans le contexte de l'achat au quotidien (par la reformulation et la récitation), tandis que l'enseignante novice (ayant seulement 6 mois d'expérience professionnelle) voulait développer l'expression de l'opposition et de la concession par une simple imitation de modèles (par mémorisation). Malgré la rencontre de ces pratiques éducatives turques avec des contenus didactiques et socioculturels de l'enseignement du français (« à la française »), nous pouvons constater que celles-ci se rapprochent les unes des autres, tout en se reliant étroitement aux cultures éducatives turques (Eren, 2016 : 98). Car les pratiques de classe dont il est question, se rattachent au « par cœur » qui est hérité des traditions ottomanes et ne cessent d'être influencées par les valeurs socioculturelles du contexte turcophone. Nous pouvons avancer là-dessus, que cette recherche qualitative et descriptive qui est établie dans une approche heuristique (Narcy-Combes, 2005 : 104), nous a permis d'extraire des modèles explicatifs aux cultures éducatives et aux pratiques de classe en Turquie.

3. La verbalisation des pratiques de classe en tant que « regard méta-réflexif » sur les cultures éducatives turques

A partir des observations des pratiques de classe que nous avons effectuées en contexte turcophone, nous chercherons à accéder à la verbalisation métalinguistique par les deux enseignantes de français langue étrangère, de leurs propres cultures éducatives. Pour ce faire, nous présenterons ici une analyse interactionnelle

(verbale et non verbale) des extraits d'enregistrement des cours de français qui nous ont paru être les plus intéressants d'un point de vue ethnographique et didactique. Ce procédé de travail nous servira de point de repère à l'identification et la caractérisation de certains aspects « cachés » durant le déroulement des pratiques observées. En outre, l'explicitation de leurs propres cultures éducatives qui ne sont certainement pas à l'origine, « explicites » et bien justifiées, permettra aux enseignantes de prendre du recul par rapport à celle-ci et de s'interroger sur les stratégies méthodologiques et les finalités de l'enseignement du français. Pour illustrer notre propos, il nous paraît donc nécessaire de relever les paramètres interactionnels des pratiques de classe à travers l'analyse et l'interprétation de la verbalisation métalinguistique en contexte turcophone.

Les indices de routine

Nous nous pencherons en premier lieu, sur les indices de routine, sur les habitudes comportementales et didactiques qui sont développées par les enseignantes et qui sont décrites lors de la verbalisation de leurs pratiques. Durant l'interaction didactique, les modes de transmission du savoir, les activités et les répertoires didactiques, les textes de référence et les savoirs d'expertise professionnelle sont les supports permanents sur lesquels les enseignants de langue s'appuient pour renforcer leur enseignement. Les facteurs qui sont mentionnés précédemment conduisent au cours des années, à la routinisation et à la stabilité des pratiques de classe. Nous observons ce fait à travers les termes qu'emploient les enseignantes de notre corpus : « *le plus souvent j'écris le sujet de grammaire au tableau* », « *je fais toujours comme ça* », « *j'essaie toujours de donner la consigne pour les exercices de grammaire* », « *j'explique ce qu'on va faire en cours tout le temps* », « *j'ai l'habitude de leur faire répéter comme ça* », « *normalement* », etc. Il est question ici du déroulement habituel des pratiques de classe pendant lequel la suite d'actions verbales est définie dans un ordre précis et dans une démarche didactique déductive.

Les dilemmes et les incertitudes didactiques

Les enseignants de langue se trouvent la plupart du temps devant des dilemmes didactiques, c'est-à-dire une forme de doute sur l'efficacité de leurs pratiques de classe (« *j'ai l'impression qu'ils m'ont pas compris* »). Ils doivent faire le bon choix entre les différentes manières d'enseigner une langue, mais ils doivent aussi adapter leur enseignement à la diversité de leurs apprenants. Prenons le cas de

notre corpus de recherche. Nous avons remarqué cet aspect lorsque les enseignantes ont verbalisé leurs propres pratiques (« *j'ai essayé là de trouver une bonne façon d'enseigner les connecteurs et j'espère que cette façon est la meilleure* »). L'enseignante est face à un dilemme didactique entre son intention antérieure et la mise en œuvre des tâches en classe. Elle a enseigné d'une telle manière, par contre, elle n'est pas sûre que sa façon d'enseigner soit la mieux adaptée. La fréquence des connecteurs logiques d'opposition et d'hésitation justifie son dilemme entre son désir de réaliser des projets didactiques et les obstacles qu'elle a rencontrés au moment de la réalisation (« *je voulais entendre surtout des dialogues mais, mais bon l'oral c'est très difficile* », « *alors que j'essaie toujours de faire des exercices, mais pas aujourd'hui, je n'ai pas eu le temps* », etc.). L'incertitude est renforcée par l'emploi des verbes « essayer » et « vouloir », ce qui explique la perception des difficultés que pourraient avoir les apprenants (« *c'est vraiment dur pour eux, donc j'essaie encore plus de faire mémoriser le vocabulaire et les articles* »).

Les indices de (dé)planification et les motifs didactiques

La planification des pratiques de classe joue à long terme et au quotidien un rôle prépondérant dans la transmission des savoirs linguistiques. Les enseignants de langue tentent de mettre en place une série d'actions planifiées au préalable, en respectant des programmes scolaires/universitaires, des méthodologies et des finalités de l'enseignement d'une langue donnée. Néanmoins, ils pourraient rencontrer des obstacles et des résistances qui conduiront quant à eux, à la déplanification de leurs projets didactiques et à la réalisation d'autres du type « non prévus ». Citons sur ce point, un exemple que nous avons repris dans notre corpus de verbalisation : « *c'est vrai qu'aujourd'hui j'étais un petit peu stressée, mais je voulais absolument créer des dialogues de communication, mais je n'ai pas pu le faire* », « *c'est pourquoi j'ai fait exprès de la grammaire aujourd'hui* », « *parce que d'habitude je distribue des listes de vocabulaire* ». Il est évident que l'explication des formes d'organisation des pratiques de classe occupe une part très importante dans la verbalisation métalinguistique de celles-ci et montre une tendance à les justifier d'un point de vue « rationnel ». Tel est le cas des enseignantes turcophones de français qui se justifient avec des motifs didactiques :

- ceux qui s'inscrivent dans une projection dans le futur et qui renvoient aux intentions didactiques (« *je fais tout cela pour eux, pour qu'ils commencent à parler le français correctement* ») ;
- ceux qui renvoient à des expériences éducatives passées et qui déterminent les pratiques actuelles (« *c'était très difficile de comprendre et d'apprendre les connecteurs, donc je les rappelle tout le temps* »).

Les théories ou les solutions personnelles

Les enseignants de langue déterminent l'orientation de leurs pratiques de classe selon les cultures éducatives dans lesquelles ils sont formés. De plus, ils s'appuient sur des théories ou des solutions personnelles qui sont issues de leurs propres pratiques. Ils ont leur façon d'enseigner et ils appliquent leurs « formules » qui sont déjà vérifiées en classe, dans l'intention de faire face aux difficultés fréquentes que rencontrent leurs apprenants (« *parce que ça marche en cours avec mes élèves* »). Par exemple, l'une des enseignantes turcophones ayant verbalisé ses pratiques de classe a indiqué à plusieurs reprises qu'elle n'écrivait presque jamais le sujet au tableau, ce qui signifie d'après elle, une bonne façon de familiariser ses apprenants avec la langue française et ne pas perdre son temps (« *je crois que c'est mieux de ne pas écrire les mots au tableau, c'est ma formule pour attirer l'attention sur l'oral* », « *selon moi, je pense qu'il faudrait faire des exercices à trous pour les mots à apprendre* », etc.) L'explication et la justification de ses pratiques de classe semblent se faire au nom de ses théories personnelles.

La perception des apprenants et l'auto-évaluation

Dans un contexte d'enseignement, il est évident qu'il existe deux pôles : d'un côté, l'enseignant (« *moi, je* ») et de l'autre, ses apprenants (« *eux, ils* »). Cette opposition est d'ailleurs visible dans l'organisation spatiale de la classe, dans laquelle le bureau de l'enseignant se situe de façon classique, en hauteur sur une estrade, contrairement aux tables des apprenants qui sont tournées vers le tableau et qui sont alignées les unes derrière les autres. Rappelons que la séparation entre ces deux pôles tire son origine des règles socioculturelles et comportementales en classe, de l'existence des rituels scolaires, des représentations du rôle professoral et de l'autorité, ainsi que du rapport hiérarchique entre l'enseignant et les apprenants.

Toutefois, les enseignants *de langue* se font des représentations de leurs apprenants et de leurs propres pratiques de classe. Il nous paraît important *non seulement de comprendre les sentiments et les croyances des enseignants, mais également de leur demander si leurs choix didactiques leur semblent efficaces et comment les renforcer*. Dans cette visée, la verbalisation métalinguistique conduit à une sorte d'« auto-évaluation » qui n'est certainement pas l'objet pendant le déroulement des pratiques de classe, mais qui est indispensable pour *notre recherche*. *Notons que la visualisation des cours a été considérée comme une forme de jeu, par les enseignantes de français qui semblaient être plutôt amusées de s'exprimer et de commenter leurs cours de français. Le stress ne les a pas perturbées. Elles ont*

même mentionné qu'elles se trouvaient drôles ou contentes de leurs cours de français (« je suis bien là », « j'essaie d'avoir une bonne atmosphère avec mes élèves », « je me suis permise d'être drôle en classe », etc.). Nous pouvons dire que l'état émotionnel des enseignants a donc un effet (positif ou négatif) sur la pertinence de leurs pratiques de classe.

4. Remarques conclusives

« Enseigner est-il transmettre, convaincre, éclairer, transformer, révéler à soi-même ? Autant de conceptions d'origine philosophique ou religieuse qui servent de fondements à des dispositifs éducatifs institutionnels et qui instaurent des systèmes de valeurs éducatives : valeurs de l'effort, du respect et de la modestie, du courage scientifique, de l'amour de la vérité, de la honte devant l'échec... Ces philosophies éducatives assurent la permanence de pratiques pédagogiques réputées efficaces comme, en ce qui concerne les langues : recopier des textes, en mémoriser certains, commenter, traduire, analyser les phrases... » (Beacco, 2010 : 78)

Dans le cadre des cultures et pratiques éducatives turques, nous nous sommes attachée à la problématique de l'enseignement et l'apprentissage du français en tant que langue étrangère dans le contexte turcophone. « Quelles sont les pratiques de classe qui sont les plus réputées, efficaces et utilisées lors de cet enseignement ? Analyser et commenter des phrases ou bien recopier des textes, en mémoriser certains et traduire d'autres ? ». Le centre de notre recherche ethnographique et interactionnelle s'est trouvé alors à ce niveau. Il a fallu déduire à travers les verbalisations métalinguistiques des deux pratiques de classe que nous avons observées le reflet des cultures éducatives turques sur l'enseignement du français. Nous avons recueilli des données empiriques dans notre corpus de recherche qui nous permettent de tirer les conclusions suivantes :

- les enseignants de langue construisent leur répertoire didactique (leur « bagage ») progressivement pendant leur formation pédagogique et au fil des années de leur expérience professionnelle, en restant sur place et en exerçant leur métier de façon autonome. Ce processus cause la routinisation de leurs pratiques de classe (« je fais toujours comme ça ») et la découverte de certaines « recettes » personnelles qui sont issues de celles-ci, en vue de faciliter la compréhension des tâches en classe (« c'est ma formule pour attirer l'attention ») ;
- il est nécessaire que les enseignants adaptent leurs pratiques de classe (les activités didactiques) en fonction de leur public d'apprenants et du contexte d'enseignement socioculturel dans lequel les cours se déroulent. La classe

de langue, étant une « société de culture en soi » du type interactionnel, il serait possible qu'ils se trouvent devant des dilemmes didactiques, face à des choix difficiles dans le but de pouvoir appliquer les méthodologies de l'enseignement les plus appropriées au contexte (« *j'ai essayé de trouver une façon d'enseigner et j'espère que cette façon est la meilleure* ») et qu'ils rencontrent des difficultés imprévues qui se termineront par la déplanification de leurs projets didactiques (« *je voulais absolument le faire, mais je n'ai pas pu* ») ;

- il faudrait souligner que le choix des modes de transmission des savoirs et des valeurs éducatives en classe se fait en fonction des cultures éducatives du pays dans lequel les enseignants de langue sont baignés. Il nous semble intéressant de constater que ces derniers enseignent sans s'en rendre compte, de la même manière que leurs enseignants turcophones qui leur ont transmis le duo « langue et métier ». Ils ont la même perception métalinguistique que leurs rôle-modèles (mêmes valeurs, mêmes normes et mêmes évaluations) ;
- dans le contexte turcophone, pour notre part, la valorisation et l'importance de l'apprentissage « par cœur » (la mémorisation) sont dues à l'héritage de la récitation du Coran qui a fait autorité comme texte de référence et texte sacré. Malgré le désir et la tentative d'adoption de nouvelles méthodologies de l'enseignement du français langue étrangère, comme dans le cas de notre recherche ethnographique, les enseignants turcophones restent largement influencés par les modes de transmission du savoir traditionnels de nos jours : les pratiques de classe de français dont il est question dans notre corpus, concernent l'enseignement du vocabulaire de l'achat au quotidien sous forme de récitation, mais aussi l'enseignement des sujets grammaticaux, tels que l'expression de l'opposition et la concession sous forme de mémorisation) ;
- nous pouvons avancer sur ce point que les enseignantes turcophones de français que nous avons observées par exemple, deviennent en quelque sorte, « prisonnières » des cultures éducatives turques dans lesquelles elles ont appris la langue française et elles ont reçu une formation pédagogique. Tel est d'ailleurs le poids remarquable des cultures éducatives turques sur l'enseignement du français en Turquie qu'il faudrait, avec un « regard méta-réflexif », remettre en question pour la favorisation et la pertinence des pratiques de classe de français en contexte turcophone.

Bibliographie

- Beacco, J.-C. 2010. *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Didier.
- Beacco, J.-C. et. al. 2005. *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, PUF.
- Blondin, D. 2004. « L'observation en situation en milieu primaire : dépasser les contraintes, enrichir la recherche », Actes du colloque l'instrumentation dans la collecte des données, p.18-37.
- Cicurel, F. 2002. « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°16, p. 145-164.[En ligne] : <http://aile.revues.org/801>[consulté le 15 octobre 2016].
- Cicurel, F. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues, Agir professoral et pratiques de classe*, Didier.
- Eren, E. 2016. *Le poids des politiques éducatives sur l'enseignement des langues. Le cas de l'enseignement du français en Turquie*, Editions Universitaires Européennes, France-Allemagne.
- Eren, E. 2015. « L'influence de la culture éducative turque sur l'enseignement du français en Turquie », *Synergies Turquie*, n°8, p.97-107.[En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Turquie8/eren.pdf> [consulté le 15 octobre 2016].
- Giné, M. C. 2003. *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Didier LAL.
- Narcy-Combes. J.-P. 2005, *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*, OPHRYS.
- Puren, C. 1994. « Psychopédagogie et didactique des langues, à propos d'observation formative des pratiques de classe », *Revue française de pédagogie*, n° 108, p.13-24.
- Schütz, A. 1987. *Le chercheur et le quotidien : phénoménologie des sciences sociales*. Paris : Klincksieck.



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Pour une approche autopoïétique de l'enseignement/apprentissage

Christian Pelissero

Institut français du Japon, Tokyo
christian.pelissero@institutfrancais.jp

Résumé

L'objectif de cet article est de rendre compte d'un parcours épistémologique qui s'est terminé par la soutenance d'une thèse intitulée « Les relations de co-construction entre l'activité évaluative et l'autonomisation des apprentissages dans le contexte de l'enseignement du Français Langue Étrangère au Japon ». Il se propose de désigner et comprendre le fonctionnement des variables dépendantes du processus d'autonomisation dans le domaine de l'apprentissage et ce afin de proposer des pistes pour le favoriser.

Mots-clés : activité évaluative, autonomisation, autopoïèse, énaction

For an autopoietic approach to teaching and learning

Abstract

The objective of this article is to present an research that ended with the defense of a thesis entitled "The co-construction relations between assessment and autonomy of learning in the case of French as a foreign language in Japan ". It proposes to designate and understand the functioning of the empowerment process in the field of learning in order to propose ways to promote it.

Keywords : assessment, empowerment, autopoïésis, enaction

1. Contexte de la recherche

Cette recherche a été menée principalement à Tokyo. Ses résultats ont été déduits de l'observation de vingt classes (7 en école de langue privée et Institut français du Japon-Tokyo, 6 en université - privée et publique-, 4 en école primaire - privée-, 1 au collège -privé- et 2 au lycée - privé-) et d'entretiens avec 21 professeurs. Ces lieux et personnes constituent un échantillon représentatif de publics et de pratiques d'enseignement/apprentissage en œuvre et ayant chacun leur spécificité si l'on les évalue au regard de leur prise en compte de l'autonomisation des apprenants. On remarque ainsi que certains établissements favorisent

plus l'autonomisation que d'autres soit parce qu'elle constitue le cœur du projet pédagogique de l'établissement ; soit parce que l'autonomisation est la conséquence de pratiques d'enseignement/apprentissage dédiées ou accidentelles. Mais dans tous les cas, on observe un processus d'autonomisation, qu'il soit plus ou moins pertinent. Dans les écoles primaires visitées, l'autonomisation des enfants est le plus souvent un objectif déontologique plutôt que relevant d'une ingénierie pédagogique adaptée. Mais, les pratiques des enseignants étant plus libres, des activités favorisant l'autonomie ont souvent été observées. Les enquêtes menées dans les collèges et les lycées sélectionnés attestent le plus souvent d'un enseignement transmissif motivé par la réussite des examens d'entrée à l'université. Il serait sans doute dangereux de généraliser ces constats mais tout aussi réducteur que d'affirmer qu'au Japon, l'enseignement, et ce toutes disciplines confondues, n'est pas de tradition transmissive. Même si les résultats aux enquêtes PISA place le pays dans les tout premiers rangs, certains professionnels de l'éducation, comme Eiichi Murata, organisateur de la Rencontre Internationale des Éducateurs Freinet en 1998¹, apporte quelques nuances. Il estime dans un article paru en 2010 qu'au Japon « l'éducation est devenue catastrophique. Tout y est contrôlé, y compris le langage et l'habillement, et un malaise se traduit dans les actes : refus d'aller à l'école, suicides, brimades » (Murata, 2010 : 25).

Cette tradition transmissive des pratiques d'enseignement/apprentissage remonte à la genèse de la langue japonaise. Selon deux récits historiques datant respectivement de 712 et 720, le *Kojiki*² et *Nihon Shoki*³ l'écriture japonaise est née de l'intégration progressive des idéogrammes des textes chinois introduits au IV^e siècle. Toujours selon ces sources, un scribe appelé Wani venu de Corée, aurait enseigné aux Japonais désireux de connaître cette nouvelle culture, l'écriture des idéogrammes et le bouddhisme. Celui-ci ouvrit la voie à d'autres et peu à peu une représentation du scribe s'est forgée, faisant de lui un lettré, seule source de savoirs et seul intermédiaire entre les Japonais et les connaissances venues de l'étranger. A la fin du VI^e siècle le prince Shōtoku fait du bouddhisme la religion officielle du Japon et décide de créer à partir de ses principes ce que l'on peut considérer aujourd'hui comme la première constitution nippone. Pour la composer, il intensifie les relations avec la Chine qui envoie de différentes régions de son territoire des scribes et des religieux. Or, la prononciation des idéogrammes diffère selon les régions de ce vaste pays. Cette situation a rendu encore plus dépendants les Japonais des scribes pour l'accès aux savoirs utiles et construit une représentation du « maître », entre lettré et religieux, seul capable de guider ses élèves (souvent issus des très hautes couches sociales) vers le sens des textes dont le contenu était surtout sacré. Ainsi, étudier une langue étrangère est avant tout à cette époque accéder au sens de principes divins.

Être lettré signifiait à cette époque que l'on pouvait écrire et parler le chinois classique, enseigné par les moines bouddhistes et que l'on faisait le plus souvent partie de la caste des 武士, (*Bushi*)⁴. Ces nobles adoptèrent comme système d'éducation, 文武両道, (*bunburyodo*). Dans cette expression, les deux premiers idéogrammes « 文武 » sont associés et désignent pour le premier, la culture académique (文) et pour le second, les arts martiaux (武). Les deux derniers (両道) signifient l'absence de séparation entre ces deux notions. Ainsi l'expression décrit un apprentissage qui mêle les connaissances académiques et les arts de la guerre dans son contenu mais aussi dans ses moyens d'acquisition. En effet, cet apprentissage se faisait par l'imitation et la répétition des gestes du maître et des contenus linguistiques des textes abordés.

Cet enseignement a duré jusqu'au XVII^e siècle⁵, période pendant laquelle il s'est démocratisé grâce à la création des (*terakoya*), des établissements où « l'enseignement se focalisait essentiellement sur la lecture et l'écriture et à un moindre degré sur le calcul ». (Oba, 2015 :1). Ces établissements ont été ouverts aux samourais et aux roturiers. Leurs enfants apprenaient donc les arts martiaux mais aussi la langue japonaise intégrant les idéogrammes du chinois classique. Les idéogrammes issus du chinois ont été utilisés dans la langue japonaise à partir du XVIII^e siècle. Mais compte tenu du fait qu'ils ont été importés par des moines bouddhistes de différentes régions de la Chine entre le VI^e et le VIII^e siècle, la prononciation du même idéogramme était devenue différente. Ceci explique que de nos jours, un même idéogramme japonais (*kanji*) peut avoir plusieurs prononciations et plusieurs sens lorsqu'ils sont combinés. Devant ces difficultés de sens et de lecture, le rôle du maître est primordial. Celui-ci devient pour les élèves japonais le seul moyen d'accès au sens et ils en sont dépendants.

Cette tradition éducative transmissive pourtant peu encline à favoriser l'autonomisation de l'apprentissage a servi de terrain à ce travail l'identification et le jeu des variables du processus d'autonomisation. Cette situation, loin d'être un obstacle au processus de recherche, indique que même dans un contexte traditionnellement, voire culturellement étranger à la notion d'autonomie et où donc il aurait été difficile d'observer les variables que nous présenterons plus loin, elles ont pu être repérées. Cela montre de cette manière que l'autonomisation n'est pas uniquement affaire de culture ou de tradition éducative. Ce processus existe indépendamment du contexte qui peut ou non le favoriser et ce parce que l'autonomisation est à la fois un processus intentionnel et naturel de l'individu. C'est ce que nous permet de comprendre la notion d'autopoïèse.

2. La notion d'autopoïèse

Le travail de Francisco Javier Varela (neurobiologiste et philosophe chilien) notamment autour de la notion de système autopoïétique, issue de la biologie cellulaire peut apporter un regard nouveau sur le processus d'autonomisation. Selon Varela un système autopoïétique :

[...] est organisé comme un réseau de processus de production de composants qui (a) régénèrent continuellement par leurs transformations et leurs interactions le réseau qui les a produits, et qui (b) constituent le système en tant qu'unité concrète dans l'espace où il existe, en spécifiant le domaine topologique où il se réalise comme réseau. Il s'ensuit qu'une machine autopoïétique engendre et spécifie continuellement sa propre organisation. Elle accomplit ce processus incessant de remplacement de ses composants, parce qu'elle est continuellement soumise à des perturbations externes, et constamment forcée de compenser ces perturbations. Ainsi, une machine autopoïétique est un système à relations stables dont l'invariant fondamental est sa propre organisation (le réseau de relations qui la définit). (Varela, 1989 : 45).

Un système autopoïétique est un système qui maintient sa propre condition en reproduisant les composantes qui le constituent pour qu'elles s'adaptent aux perturbations venues de l'extérieur. Le système décide (parce qu'il en a la possibilité) le type de réponse à donner selon le type de changement et ce pour toutes les composantes qui modifient ainsi leur structure afin de maintenir la stabilité du système dans son ensemble. Olivier Penelaud précise à ce sujet :

La théorie de l'autopoïèse sous-tend l'organisation du vivant comme expression d'un processus autoproducteur, dont le but est d'entretenir et de maintenir la cohésion entre : d'une part, une structure formée par l'ensemble des composants physiques d'un organisme (i.e. soumis à l'entropie ou tendance naturelle au désordre et à l'équilibration) ; et d'autre part, son organisation définie par les relations entretenues par ces mêmes composants (i.e. relations produisant de la né-entropie : résistance au désordre, création d'information, changement d'état par rupture d'équilibre, auto-organisation). (Penelaud, 2010 : 3)

Cette précision montre d'abord qu'un système autopoïétique prend place dans une structure dont les composants en relation constituent et produisent la structure dont ils font partie et que sa fonction est de préserver ce processus de création en l'inscrivant dans la durée. Elle indique ensuite qu'un système autopoïétique est facteur (au sens de celui qui fait) d'autonomisation dans la mesure où d'une part, toutes les actions qu'il permet ont pour objectif le maintien de la structure dont il fait partie et d'autre part il est auto-producteur de ces actions. Afin de

compléter cette analyse, il faut ajouter au regard de la définition proposée par Varela qu'un système autopoïétique est aussi moteur d'adaptation ce qui sous-tend une réactivité aux changements extérieurs. Cette réactivité est rendue possible par la « clôture opérationnelle » que Penelaud qualifie de « frontière dynamique ». (Ibid, 2010 : 3). Un système autopoïétique permet donc non seulement le maintien de l'organisation interne qui le produit mais celle des relations de l'organisme avec l'extérieur. Enfin, il faut mentionner qu'un système autopoïétique en maintenant l'organisation du système, permet à ce système de le faire exister. Mais il n'est pas en autarcie puisque ce sont les perturbations extérieures qui conduisent son adaptation.

Comment l'autopoïèse vient-elle enrichir la notion d'enseignement/apprentissage ?

Transposée au domaine de la cognition, l'autopoïèse, se réduirait-elle à un système d'input/output ? Non car, considérer selon une approche autopoïétique les connaissances qu'un individu peut construire du milieu qui l'entoure, c'est considérer que les savoirs ne sont pas des objets préexistants à son analyse, mais qu'ils sont co-construits par lui et le monde dans lequel il évolue et ce aux moyens d'interactions diverses.

En ce sens, une conception autopoïétique de l'apprentissage apporte une nouvelle épistémologie différente du béhaviorisme (l'apprentissage - objectifs et évaluation- est piloté par l'enseignant ; apprendre, c'est donner la bonne réponse à une question) du constructivisme (l'apprentissage se fait par les relations du sujet avec le milieu ; apprendre c'est s'adapter au milieu) et du socioconstructivisme (l'apprentissage est co-construit dans les relations que le sujet a avec l'autre et le milieu ; apprendre c'est interagir). Dans ces approches, la connaissance est souvent conçue comme une entité extérieure qui possède en elle son propre fondement et qu'il faut acquérir. La conception autopoïétique de la cognition, nommée « énaction » considère plutôt que c'est l'action de l'individu qui donne sens aux connaissances. La connaissance ne pré-existe pas à l'action que le sujet entreprend pour se l'approprier. L'apprentissage est alors un processus « incarné », indépendant du processus de représentation des connaissances, car elles n'existent pas en dehors de l'acte d'apprentissage. De ce processus incarné, naît une évolution de l'individu et du monde. En somme, dans l'apprentissage énactif, ce qui est premier ce n'est ni l'apprenant ni la connaissance mais la relation dans laquelle ils se co-construisent. Le tableau suivant pourra synthétiser les différences entre les approches citées :

<p>Béhaviorisme (acquisition de connaissance)</p>	<p>Conditionnement, pédagogie par objectifs, l'EAO, référentiels de compétences, pédagogie de la maîtrise ; apprendre c'est être capable de donner la réponse adéquate ; l'apprenant est capable de (actions)</p>
<p>Constructivisme (restructuration de connaissances existantes)</p>	<p>Manipuler des connaissances ; l'apprentissage d'une connaissance est le fruit de son activité ; intégration par relation des connaissances sans modification de celles existantes ; l'intégration est suivie par l'assimilation ; l'apprentissage se fait par les connaissances déjà disponibles pour l'acquisition de nouvelles connaissances qui leur sont reliées ; l'assimilation est suivie d'une accommodation – l'apprenant s'adapte au milieu qui lui impose une nouvelle manière de voir les choses – ; l'accommodation débouche sur l'équilibration, une recherche d'un équilibre – le plus favorable à l'individu – entre assimilation et adaptation ; importance des pré-requis, de la situation problème ;</p>
<p>Sociocognitif/ socio-Constructivisme (connaissance s'acquiert par l'interactivité)</p>	<p><i>Apprentissage lié aux échanges didactique entre ENS-AP(s) ou AP(s)-AP(s) ; c'est par l'interaction que l'apprentissage se fait ; travail coopérant ; tutorat AP-AP</i></p>
<p>Enaction (les connaissances font sens dans l'action et par l'action que l'individu fait pour les acquérir)</p>	<p>Les connaissances à acquérir ne pré-existent pas à l'action pour leur acquisition. C'est dans l'action pour leur acquisition que les connaissances prennent sens et que les savoirs se construisent ; il n'y a pas de représentation préalable et donnée de la connaissance ; son sens est construit par l'action de l'apprenant et les interactions qu'il a avec dans le monde qui l'entoure ; la connaissance est sans cesse modifier par l'action de l'individu qui en se modifiant, modifie le savoir de l'individu ; plus une interprétation des connaissances, une création de leur sens que des représentation des connaissances.</p>

Ainsi, l'énaction constitue une voie médiane entre le constructivisme et le socio-constructivisme où toute l'importance du processus d'apprentissage, s'il est considéré dans ce domaine, est dans l'action de l'apprenant. Puisque c'est lui qui agit pour apprendre et en agissant donne sa signification à l'objet de son apprentissage. Il y a non plus appropriation de la connaissance mais construction. L'intérêt pour notre propos est désormais de connaître les variables de ce processus autonome de construction pour en dégager son fonctionnement.

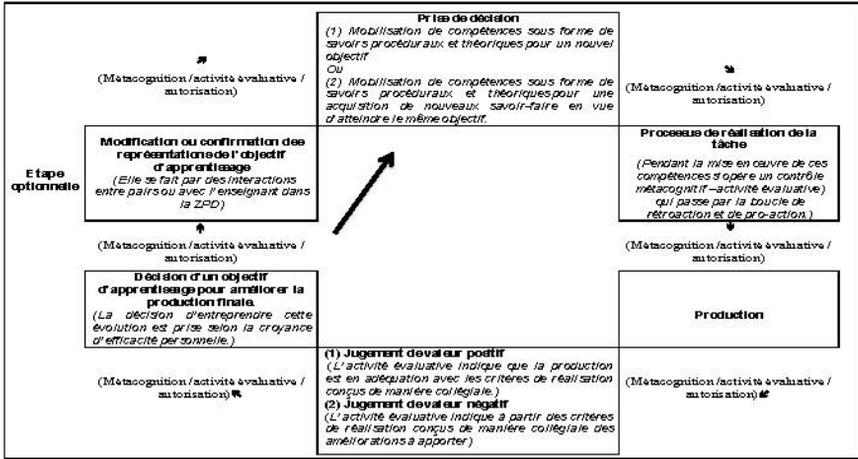
4. Les variables du processus d'autonomisation considéré par le prisme de la notion d'autopoïèse : définition et représentation du mécanisme autopoïétique des relations de co-construction entre l'autonomisation et l'(auto)-évaluation, (MARCAA).

L'énaction place à la source du savoir l'individu dans ses relations avec le milieu qui l'entoure et elle est un système auto-producteur de connaissances. Par analogie,

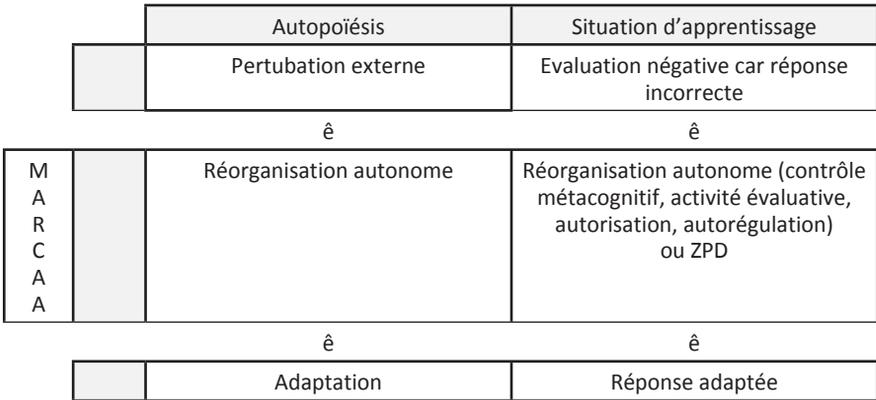
l'autonomisation éducative est aussi un système autopoïétique d'enseignement/apprentissage dans la mesure où il est un processus permettant d'apporter une réponse personnelle à un besoin ou une injonction d'évolution. Cette réponse personnelle (pouvant aussi relever de la maïeutique), lorsqu'elle est pertinente et efficace, assure la pérennité de la formation. Elle est par ailleurs à considérer comme un nouveau savoir que l'apprenant va s'approprier. Nous allons voir désormais comment se construit cette réponse. La recherche effectuée a permis de dégager six principes producteurs qui constituent des variables dépendantes d'une situation d'autonomisation :

1. L'auto-éco-organisation⁶ : l'apprenant pourra tirer de son environnement de formation (l'enseignant, les pairs, les ressources, le résultat d'une action) les ressources (évaluation, aide, matériels) et les informations utiles à sa décision.
2. L'autopoïésis : ce processus permet la sélection d'une connaissance comme réponse adéquate à une situation inédite et ce faisant étend sa transversalité. Cette transversalité augmentée réorganise et fait évoluer la connaissance de ce savoir mobilisé et construit peu à peu une compétence.
3. La co-construction : un apprenant va prendre seul ou avec l'aide d'une autre personne (dans le cadre d'une ZPD⁷) les décisions pertinentes quant aux objectifs de son apprentissage ou sur le processus de réalisation (connaissances, supports, etc.) d'une tâche.
4. L'activité évaluative : pour juger de la pertinence des décisions prises mais aussi des résultats envisageable de l'apprentissage.
5. L'autorisation⁸ qui atteste de la possibilité de prendre des décisions concernant la réalisation de son apprentissage.
6. L'efficacité personnelle et l'agentivité personnelle : Il est à la source du transfert. Pour Albert Bandura un individu ressent une forte motivation quand on lui donne la possibilité d'exercer un contrôle sur son action afin de l'orienter vers des résultats espérés ou éviter des résultats non désirés. Le fait que l'individu se sente capable de contrôler son action est appelé « efficacité personnelle » (Bandura, 2003, p.12). Une fois en action et quand l'individu est à l'origine de ses actes, c'est-à-dire, qu'il n'a pas reçu d'instructions lui ordonnant de faire ceci plutôt que cela, il fait l'expérience de « l'agentivité personnelle » (*Ibid.*, p.13). Cette notion fait référence à l'individu en tant qu' « agent », c'est-à-dire, capable d'agir sur le monde qui l'entoure mais aussi comme objet, c'est-à-dire, agissant et réfléchissant sur lui-même.

Le schéma suivant baptisé *Mécanisme Autopoïétique des Relations de Co-construction entre l'Autonomisation et l'Auto-évaluation* (MARCAA) se propose de décrire le fonctionnement de ces principes dans le cas de la mobilisation autonome de connaissances. Il esquisse aussi la possible relation de co-construction entre l'autonomisation et l'évaluation. En effet, faire un choix, c'est évaluer et sans choix possible, point d'évaluation.



Si l'on compare le processus d'autopoïèse et une situation d'apprentissage autonome, il est possible de concevoir l'analogie suivante :



Si, comme nous le précisions au début de cet article, dans les classes observées des comportements autonomes ont toujours été actualisées malgré une culture d'enseignement/apprentissage peu propice, et même sans une planification réfléchie de l'enseignant, c'est bien parce qu'ils ne sont pas à apprendre. Ils relèvent

de l'autopoïésis qui étendue à l'apprenant permet une évaluation de la situation rencontrée, d'une évaluation et du choix des moyens (compétences, capacités, connaissances, outils, personnes, etc.) afin de produire une réponse adaptée. Appliquée à la situation d'apprentissage, l'autopoïèse permet à l'apprenant de répondre à des stimulations de l'environnement (camarades, professeur, supports, etc.) et pour ce, de sélectionner les moyens dont il dispose. La sélection est rendue possible par le choix, lui-même rendu possible par une prédisposition naturelle⁹ à l'évaluation et à l'autonomie. Il est à noter que lorsqu'un apprenant choisit l'aide de ses camarades ou de son enseignant pour répondre, le processus d'autonomie n'est pas interrompu puisque les personnes qui l'entourent sont autant de ressources qu'il peut utiliser.

Dans des contextes éducatifs peu favorables, le fonctionnement du MARCAA relève plutôt de la sphère des actions quotidiennes et n'a que peu d'influence sur le plan d'apprentissage et encore moins sur le plan d'enseignement. Dans des contextes éducatifs favorables, c'est tout le contraire et il y a deux «niveaux » d'intervention : les contextes éducatifs où le MARCAA influence le plan d'apprentissage (premier niveau) et les contextes éducatifs où le MARCAA influence le plan d'apprentissage et d'enseignement, (second niveau).

Les observations de classe indiquent quelques facteurs (pratiques d'enseignement/apprentissage, supports et ingénieries) pouvant favoriser le fonctionnement du MARCAA. Ces pratiques sont les suivantes :

Enseignement	Apprentissage
<p>Des ZPD pour assurer la pérennité de l'apprentissage et le sentiment d'efficacité personnelle</p> <p>Un enseignant comme référence de la valeur des productions et des apprentissages</p> <p>Un enseignant-aide, un enseignant-conseiller, un enseignant-source, un enseignant-ressource, un enseignant-modèle</p> <p>Un enseignant autonome dans son enseignement</p> <p>Une activité métacognitive favorisée</p> <p>Une réflexion sur l'apprentissage favorisée</p>	<p>Des décisions collégiales au niveau du contenu du plan d'apprentissage et engageant le groupe-classe dans son ensemble</p> <p>Des décisions concernant la réalisation d'une tâche (stratégies, organisation)</p> <p>Une auto-production des connaissances</p> <p>Une co-construction des connaissances</p> <p>Une implication plus importante (voire exclusive) des apprenants dans le processus de remédiation des apprentissages</p> <p>Des décisions des apprenants prises au niveau du plan d'enseignement</p> <p>Evolution de la notion d'apprentissage</p> <p>Des objectifs connus des apprenants instaurant un contrat didactique</p>

Evaluation	Supports, activités
Une activité (auto)-évaluative se référant à l'hétéro-évaluation de l'enseignant Un partage de l'activité évaluative Une modification des représentations de l'évaluation Les feedbacks Une évolution du statut de l'erreur comme la manifestation d'un nouvel objectif d'apprentissage Une correction collégiale des productions	Les technologies (TBI, internet) favorisant des comportements autonomes Des activités ludiques Des activités créatives Des activités de production collaboratives et/ou coopératives Un manuel dédié à l'autonomisation et à l'(auto)-évaluation La comparaison des productions Des activités de mimétisme Des tâches à effectuer
Ingénieries	
Un environnement éducatif fondé sur la motivation intrinsèque et la prise en compte des besoins des apprenants Une décontextualisation de la situation d'enseignement-apprentissage par une ergonomie réfléchie Le travail en groupe Des groupes de besoins La pédagogie différenciée La pédagogie inversée Favoriser les interactions de l'enseignant et des apprenants par des déplacements	Les interrogations concernent la classe et pas uniquement un apprenant Le contrôle des processus d'autorisation, de remédiation et d'évaluation par l'apprenant est favorisé L'intervention des apprenants dans le plan d'enseignement est permise Des pratiques pour systématiser les prédispositions des individus à l'évaluation et à l'autonomisation Un environnement d'apprentissage motivant

Ces pratiques favorisent l'autonomisation et l'évaluation qui ont souvent en commun de mettre l'apprenant en relation avec son environnement éducatif (ergonomie de la classe, mobilier, supports, enseignant, camarades, etc.) et lui-même au moyen de la métacognition. La raison en est que l'autonomisation et l'évaluation sont des processus eux aussi complexes. Le premier, parce qu'on ne saurait être autonome seul. Selon Edgard Morin l'individu autonome est dépendant du milieu dans lequel il évolue :

On arrive à ce que j'appelle logiquement le complexe d'autonomie-dépendance. Pour qu'un être vivant soit autonome, il faut qu'il dépende de son environnement en matière et en énergie, et aussi en connaissance et en information. Plus l'autonomie va se développer, plus des dépendances multiples vont se développer. Plus mon ordinateur va me permettre d'avoir une pensée autonome, plus il va dépendre de l'électricité, de réseaux, de contraintes sociologiques et matérielles. (Morin, 2005 : 7)

Ensuite, et c'est une remarque issue des observations de classe, il peut (dans le domaine de l'apprentissage en tout cas) mettre en relation pour les utiliser certains éléments de son milieu (enseignant, camarades, supports) pour construire son autonomie.

Le second, parce que l'évaluation (en tant que processus) donne une valeur (la note, le discours, toute manifestation phénoménologique de l'évaluation) à partir d'une comparaison entre le référé et le référent. On le voit, la valeur est le résultat du jeu d'éléments complexes et en dernier lieu elle s'adresse à quelqu'un (évalué-évaluataire) puisqu'elle doit être reconnue pour avoir de la valeur. Ainsi, le résultat d'une évaluation n'a de valeur (reconnaissance) que si celle-ci « résiste » à la confrontation des éléments qui lui donnent sa valeur.

Ce qui construit ces contextes éducatifs favorables sont avant tout les interactions qui se font entre les éléments constitutifs de ces contextes à savoir l'organisation de l'enseignement/apprentissage (institutions, directions d'écoles, politiques gouvernementales, la famille, etc.), les choix didactiques découlant de cette organisation ou inversement (méthodes, manuels, supports, moyens, activités, évaluation, ergonomie de la classe, etc.), les enseignants et les apprenants. Les institutions, les choix didactiques seront désignés comme les « objets » de ces interactions et les enseignants et les apprenants, comme leurs « sujets », entendu qu'un individu peut être l'objet d'une interaction par ce qu'il exprime verbalement ou corporellement. La qualité de ces interactions est susceptible, selon un procédé décrit par le MARCAA, de favoriser l'autonomisation par l'évaluation et réciproquement. Au final, cela signifie que ces deux processus mis en relation dans cette recherche sont le fruit d'interactions qui trouvent leur source hors du contexte d'enseignement/apprentissage mais aussi qu'ils interagissent entre eux pour se construire.

Selon l'approche interactionniste qui met en relation « objet » et « sujet », les individus en se confrontant aux éléments qui constituent leur milieu, le construisent et se construisent. Ainsi, le paradigme interactionniste influant dans le fonctionnement du MARCAA est-il un paradigme éactif car les interactions envisagées le sont entre les objets et les sujets entre eux, et parce qu'elles relèvent d'une dynamique productive et constructive de connaissances. De cette manière, le MARCAA étant aussi un processus producteur d'apprentissages, des manifestations empiriques de comportement autonomes et de processus d'évaluation par le langage verbal et/ou corporel ont été parfois repérés lors des observations de classe.

L'autonomisation et l'activité évaluative n'étant pas des processus auto-suffisants et isolés, ils se réalisent par des interactions qui (parce qu'ils sont des principes du vivant) échappent le plus souvent au contrôle de l'enseignant. L'une de ses fonctions pourrait être alors de susciter et guider ces interactions et leurs productions comme autant d'éléments destinés à construire l'autonomie des apprenants. Néanmoins, susciter ces interactions ne semble pas suffire. En effet, dans le domaine de l'évaluation, par exemple, une simple indication de l'enseignant sous la forme d'un feedback laisse entendre que l'évaluataire a bien interprété

le message de l'évaluateur et qu'immanquablement il a la possibilité de combler l'écart par rapport à la norme. Cette conception quelque peu béhavioriste oublie l'importance du sens des interactions perçu par les sujets. Et celui-ci se construit à partir des représentations des objets sources des interactions par le sujet. C'est ce que suggère l'« interactionnisme symbolique », une approche conceptualisée par des sociologues de l'université de Chicago (Becker, McCall, 1990). Selon eux, les sujets agissent en fonction du sens qu'ils donnent aux objets. Ce sens vient des interactions sociales avec autrui et il est construit par l'interprétation du sujet. Dans le domaine d'un enseignement/apprentissage favorable au MARCAA, le rôle de l'enseignant pourrait être de s'assurer d'une interprétation adéquate et efficace de l'objet (source de l'interaction) et du sens de l'interaction.

Conclusion

Considérer l'apprentissage au travers de la notion d'autopoïèse, c'est considérer la situation d'apprentissage avec discernement : puisque seul l'apprenant peut apprendre, l'enseignant doit l'aider à apprendre en lui apprenant à apprendre. Considérer la notion d'autopoïèse, c'est faire le choix de l'autonomisation et s'interroger sur la double construction du verbe apprendre, « apprendre quelque chose » et « apprendre à quelqu'un ». La première désigne l'apprentissage et la seconde l'enseignement. Or il semble qu'une confusion et une assimilation se soient produites. Enseigner, c'est transmettre une information. Apprendre, ne signifie pas écouter, répéter ou restituer cette information. Apprendre est une action interne au sujet qui face à un déséquilibre (ignorance, intérêt, besoin, etc.) va engager une réorganisation de ses comportements pour les faire évoluer et revenir à un équilibre. En ce sens, l'apprentissage est un processus autopoïétique et la fonction de l'enseignant est de favoriser et parfaire ce processus en apportant son aide pour parvenir à cet équilibre attestant que l'apprentissage a été fait.

Cette prise de conscience est certes nécessaire mais pas suffisante. Beaucoup d'interviewés ont en effet exprimé un besoin de formation afin de faire évoluer des pratiques jugées parfois trop traditionnelles et leur ignorance quant aux techniques pouvant favoriser l'autonomisation et l'évaluation. Il y a au Japon deux formations didactiques importantes adressées aux enseignants japonais et français. La première est appelée *Le stage de mars*¹⁰. Elle s'adresse à des enseignants en activité ou futurs enseignants et dure 4 jours. La seconde est appelée DUFLE¹¹. Elle est faite en partenariat avec l'Université du Maine et l'Institut Français du Japon-Tokyo. Aucune de ces formations ne contient dans son programme une sensibilisation théorique ou pratique à l'autonomisation-évaluation des apprentissages. Il y a donc ici un véritable oubli voire une mise sous silence de tout un courant didactique

dont les fondements sont très anciens. Selon notre point de vue, un effort est à faire afin de compléter les contenus de ces programmes de formation. La finalité n'est pas de faire de l'autonomisation et de l'évaluation les nouvelles panacées aux divers problèmes de l'enseignement du FLE au Japon mais de permettre aux acteurs d'élargir l'éventail des choix didactiques qui s'offrent à eux.

Bibliographie

- Bandura, A. 2003. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck Université.
- Becker H.S., M.M. McCall 1990. *Symbolic interaction and cultural studies*. Chicago : University of Chicago Press.
- Charденet, P. 1999. *De l'activité évaluative à l'acte d'évaluation*. Paris : L'Harmattan.
- Murata, E. 2010. « C'était ma 13^e RIDEF ». *La Revue du Mouvement de l'Ecole Moderne*. Japon, N° 69 <http://www.fimem-freinet.org/fr/node/1206> [consulté le 18 juillet 2016].
- Morin, E. 2005. « Complexité restreinte, complexité générale ». Colloque Intelligence de la complexité : épistémologie et pragmatique, CCIC, 26 juin 2005, Cerisy-La-Salle.
- Pelissero, C. 2016. *Les relations de co-construction entre l'activité évaluative et l'autonomisation des apprentissages dans le contexte de l'enseignement du Français Langue Etrangère au Japon*. Thèse de doctorat, Université de Bretagne-Loire.
- Penelaud, O. 2010. « Le paradigme de l'énaction aujourd'hui. Apports et limites d'une théorie cognitive révolutionnaire » <http://plasticites-sciences-arts.org/PLASTIR/Penelaud%20P18.pdf> [consulté le 18 juillet 2016]
- Varela, J. F. 1989. *Autonomie et connaissance : Essai sur le vivant*. Paris : Éditions Du Seuil.
- Vallejo-Gomez, N. 2008. « La pensée complexe : antidote pour les pensées uniques, Entrevue avec Edgard Morin », *Synergies Monde*, n°4, p.249-262. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Monde4/nelson.pdf> [consulté le 18 juillet 2016].
- Vygotsky, L. 1933. La dynamique du développement intellectuel de l'élève en lien avec l'enseignement. sous la direction de Yvon F., Zinchenko, Y., Vygotsky, In : *Une théorie du développement et de l'éducation*, Recueil de textes et commentaires. Traduction de Ludmila Chaiguerova et de Françoise Sève. Moscou : MGU 2012.

Notes

1. Cette rencontre s'est tenue du 21 au 31 juillet à Hanno cf : <http://www.fimem-freinet.org/fr/node/1452>, [consulté le 23 mai 2016].
2. <http://japonline.free.fr/Encyclopedie-Kojiki-le%20livre.htm> [consulté le 10/05/2016]
3. <http://fr.wikipedia.org/wiki/Nihonshoki> [consulté le 10/05/2016]
4. Bushi, nobles guerriers dont les soldats étaient les samourais.
5. A cette époque, le Japon est dirigé de 1603 à 1867 par Le shogunat Tokugawa (徳川幕府, *Tokugawa bakufu*) connu entre autre pour avoir instauré un moment de paix dans les diverses guerres intestines.
6. *l'auto- éco organisation* : Le principe d'auto-éco-organisation (autonomie/ dépendance) est alors un opérateur de la pensée complexe. Ce principe vaut pour tout être vivant qui, pour se sauvegarder dans sa forme (se conserver dans son être), doit s'autoproduire et s'auto-organiser en dépensant et en puisant de l'énergie, de l'information et de l'organisation. (Vallejo-Gomez, 2008, p. 250).

7. *la ZPD* : Zone de Proche Développement (Z.D.P.), peut aider à mieux conceptualiser la construction de la valeur et du sens donné à l'apprentissage mais aussi des décisions à prendre en matière d'autorégulation ou de remédiation. La notion de Z.D.P. est définie par Vygotsky comme : « La zone du développement le plus proche de l'enfant est la distance entre le niveau de son développement actuel déterminé à l'aide de problèmes qu'il résout par lui-même et le niveau du développement potentiel déterminé à l'aide de problèmes qu'il résout sous la direction d'adultes ou en coopération avec des camarades plus intelligents que lui. » (Vygotsky, 1933, p.184).

8. *L'autorisation* : le concept d'autorisation est défini ainsi par Ardoino ainsi: « l'autorisation, entendue comme capacité de s'autoriser, est, étymologiquement, le fait de l'auteur, de celui qui crée, autrement dit l'acte de celui qui réussit à se situer, lui-même, comme étant à l'origine, à la source de son propre devenir » (Ardoino, 2000, p.172). En somme, le processus d'autorisation aide celui d'autorégulation dans la mesure où l'apprenant va conduire ses actions à partir des « autorisations » qu'il aura produites.

9. L'activité évaluative naturelle issue de l'acquisition de l'opération de catégorisation est un comportement actif que conditionnent le potentiel génétique et les contraintes d'adaptation de l'espèce au milieu. C'est un fonctionnement psychique fondamental et élémentaire qui se transforme par la socialisation de l'individu en comportement autonome des contraintes héritées de l'espèce (potentiel génétique et adaptation) en capacités d'action sur l'environnement au travers d'actes mettant en jeu la cognition et le langage (Chardenet, 2012, p.16).

10. <http://www.ambafrance-jp.org/Stage-pedagogique-pour-professeurs> [Consulté le 28 juin 2016]

11. <http://www.institutfrancais.jp/fr/apprendre/dufle/> [Consulté le 28 juin 2016].



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Le français en Slovaquie : développement de « l'interculturel » dans les programmes scolaires et situation actuelle

Elena Ciprianova

Faculté des Arts, Université Constantin le Philosophe, Slovaquie
eciprianova@ukf.sk

Jana Birova

Faculté de Pédagogie, Université Comenius Bratislava, Slovaquie
birova@fedu.uniba.sk

Résumé

Le programme scolaire qui définit les objectifs, le contenu et le caractère général de l'enseignement des langues étrangères en contexte culturo-politique est exploré dans les principaux documents nationaux tels que « *Le programme national d'enseignement* » (Štátny vzdelávací program) ou « *Le catalogue des objectifs et critères finaux* » (Katalóg cieľových požiadaviek). La notion de « contenu socioculturel » dans le programme national d'enseignement se préoccupe de toute information concernant les pays francophones, la société et les cultures des habitants et est communiquée de manière explicite et implicite aux élèves pendant le processus d'enseignement de la langue française. Cependant, l'interculturel n'est nulle part défini comme une nécessité. Une approche chronologique allant de l'époque antérieure à 1989 jusqu'à présent et un développement sociohistorique parcourant les transformations, les définitions et notamment les aspects de la conception de l'éducation (les disciplines abordant l'enseignement de la langue française et des cultures) aux lycées et aux écoles secondaires forment l'objet principal des analyses du programme scolaire de cette contribution. Le but des présentes analyses d'ordre qualitatif est de décrire le dispositif socioculturel et la place de l'interculturel dans l'enseignement du français à travers les documents scolaires. Le rôle des cultures des pays parlant français en liaison avec les objectifs de l'enseignement de la langue et avec les objectifs généraux éducatifs est interprété. Ainsi, l'objet de l'analyse n'est pas seulement le contenu présent dans le programme scolaire mais surtout celui qui y fait défaut (Byram, 1997 ; Lange - Paige, 2003). Nous présentons au même moment la présente situation du FLE.

Mots-clés : programme d'enseignement, développement chronologique, interculturel, FLE

Teaching French in Slovakia - Development of “interculturality” in school curricula and the present situation

Abstract

The curriculum defining the objectives, content and general nature of foreign language teaching in a culturo-political context is explored in the main national documents such as “The National Curriculum” or the “Catalog of final objectives and criteria”. The notion of “socio-cultural content” in the national curriculum is concerned with all information referring to the French-speaking countries, society and cultures of the inhabitants and is communicated explicitly and implicitly to students during the French language teaching process. However, interculturality is nowhere defined as a necessity. A chronological approach from the period before 1989 to the present, a socio-historical development covering the transformations, definitions and, in particular, the aspects of the conception of education (the disciplines dealing with teaching of the French language and cultures) in high schools and secondary schools form the main focus of the national program analyses of this paper. The purpose of the following qualitative analyses is to describe the socio-cultural system and the place of interculturality in teaching French by the aid of school documents. The role of cultures in French-speaking countries in relation to the objectives of language teaching and general educational objectives is interpreted. Thus, the object of the analyses is not only the educational matter in the school curriculum but especially the one that is missing (Byram, 1997; Lange-Paige, 2003). At the same time, we present the current situation of the FLE.

Keywords : school curricula, chronological development, interculturality, French as a foreign language

Introduction

Les questions suivantes sont examinées dans cet article :

1. les objectifs de l’enseignement de la langue étrangère et les concepts de l’interculturel ;
2. le contenu de l’enseignement des langues étrangères : la définition et le choix du contenu socioculturel, ou bien « ce » qui représente la composante interculturelle de l’enseignement de la langue étrangère ;
3. les pratiques, ou « comment » les élèves devraient apprendre une langue étrangère et ses cultures.

Le programme scolaire pour les lycées de l’année 1985

Le programme scolaire de la langue française des années 80 (Učebné osnovy, 1985) se compose de trois parties principales : la formulation des objectifs, la spécification du contenu et la gestion du processus de l’enseignement. Celles-ci sont formulées séparément pour les classes du lycée. L’introduction du programme précise les objectifs et les rôles de l’enseignement de la langue française au niveau des buts communicatifs, de l’apprentissage et de l’enseignement. L’accent

principal est mis sur l'entraînement des habiletés de communication (compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite) afin que l'élève puisse faire face à des informations concernant la vie politique, économique, sociale et culturelle et réussisse la communication tout en échangeant selon les codes linguistiques et culturels (Učebné osnovy, 1985 : 112). Au sein de l'objectif pédagogique, le programme scolaire indique la nécessité d'approfondir les connaissances en rapport avec celles des autres matières comme par exemple la langue maternelle, la littérature, l'histoire, la géographie. Par la suite, ce qui se révèle le plus marquant, c'est le rôle du contenu socioculturel dans l'enseignement de la langue française spécifié dans l'objectif pédagogique en reflétant le lien avec l'idéologie ancienne (l'internationalisme prolétarien, le patriotisme socialiste, l'idéologie scientifique). L'accentuation de l'altérité entre « soi-même », donc sa propre nation et « les autres », dans ce cas, les habitants des pays francophones, vise à renforcer la loyauté à tenir avec le système du pouvoir. L'appropriation de la compétence communicative langagière en français est donc perçue, dans le programme scolaire, comme un outil pour exprimer la suprématie d'un système sociopolitique sur un autre.

Le contenu socioculturel est exprimé dans le programme scolaire, à la fois implicitement et explicitement : par l'intermédiaire de différentes situations de communication dans lesquelles l'élève joue un rôle particulier ; par exemple celui de touriste, de guide touristique, de l'invité et de l'hôte ou bien autre. Les fonctions langagières à l'aide desquelles l'apprenant communique aisément lors d'un certain nombre de situations de communication rendent compte, de façon implicite, de la maîtrise de règles socioculturelles qui sont souvent bien évidemment différentes de celles dans la langue maternelle.

Les items socioculturels sont explicitement définis dans le chapitre « les informations des civilisations et de la littérature » (l'histoire, la géographie, des institutions, la vie quotidienne). Ces informations constituent les connaissances, dans lesquelles, l'expression de la réalité locale s'entrelace avec la réalité des pays francophones.

Les catégories suivantes présentent un classement selon la typologie des informations :

- a) la géographie et l'environnement physique (les données géographiques sur les régions de la francophonie - dominant les thématiques portant sur la France - sur les rivières, les montagnes, les villes les plus importantes) ;
- b) l'histoire (les événements importants de l'histoire française, les monuments historiques de la France) ;
- c) l'économie et la société (l'industrie, l'agriculture, les contacts franco-tchécoslovaques) ;

- d) les institutions et les organisations (les partis politiques, les syndicats, la division administrative) ;
- e) le comportement, les habitudes et les traditions (la vie de la famille, de la jeunesse) ;
- f) les symboles nationaux (les principales villes, les bâtiments, les personnes importantes) ;
- g) l'art (en particulier les écrivains français, par exemple Victor Hugo, Honoré de Balzac, Jules Verne et leurs œuvres littéraires).

Sous l'optique thématique, on s'aperçoit d'une forte inclinaison vers une présentation des éléments culturels de la France. La Belgique, la Suisse, le Canada restent en retrait. À part cela, deux concepts de la culture : celui de l'élite (la science, la technologie, les œuvres littéraires), et celui de l'anthropologie de la culture de la vie quotidienne (les traditions sociales, les coutumes) sont remarquables.

L'analyse conduite dans la partie des objectifs et du contenu de l'enseignement de la langue française fait preuve des finalités partielles concernant le contenu socioculturel. Les objectifs divisés en ceux de cognition (les informations et les connaissances sur la société des pays francophones) et ceux d'affectivité (l'orientation des valeurs et des attitudes des élèves envers leur propre pays, leur société et envers les valeurs de la langue cible) se révèlent, cependant, étroitement liés.

La formulation des objectifs éducatifs se veut essentiellement informative. Elle fournit des informations sur les civilisations et la littérature française. L'énoncé comme « faire approcher les autres connaissances des civilisations aux élèves comme de brèves informations sur certains écrivains français » indique plutôt l'apprentissage médiatif des données par l'intermédiaire de l'enseignant ou du manuel que l'apprentissage cognitif (bien qu'elle soit mentionnée dans l'introduction du programme). L'observation et l'analyse nous amènent à constater que le développement de la pensée logique et critique ainsi que les opérations analytiques et synthétiques ne sont donc inclus dans le programme qu'artificiallement. Les pratiques de classe de mémorisation mécanique et de la reproduction du contenu plutôt que de la réelle compréhension des autres cultures sont privilégiées. La nature factuelle du contenu socioculturel avec une méthodologie insuffisante (excepté la comparaison de la vie dans deux systèmes avec un régime différent et du travail avec les textes littéraires) souligne, à cette époque-là, l'importance de l'enseignement frontal (magistral) du maître à l'élève et la réception passive des savoirs culturels. Le but principal de la transmission de ces derniers est de créer « une image souhaitée » des pays francophones. L'effort de l'acceptation de la construction de la réalité du côté des élèves est à l'image de la volonté de réalisation des objectifs idéologiques de l'époque. Elle devient une base pour former

des valeurs et des attitudes dans l'éducation et dans la vie. Et c'est pour cette raison que dans la formulation des objectifs éducatifs, l'attention est portée sur les attributs présumés de la société capitaliste (l'exploitation, le racisme, l'agression). Le but de la comparaison de la vie dans son pays et dans les pays de la langue cible, est d'opposer l'image positive de « soi-même » à l'image négative des « autres ». La sélection du contenu socioculturel est entièrement subordonnée à sa fonction idéologique qu'est la transmission des valeurs du groupe gouvernant dans le but de consolider son hégémonie dans la société et de justifier la légitimité de la puissance gouvernante (Apple, 1990).

Le programme national d'enseignement pour les lycées et les lycées professionnels de l'année 1990

L'approbation du nouveau programme scolaire du 3 août 1990 par le Ministère de l'Éducation de la République slovaque pour les lycées de quatre ans et pour les lycées professionnels qui reflétait le début de la transformation sociopolitique après l'année 1989, a été l'un des principaux changements dans l'éducation. À la différence du programme précédent, celui-ci détermine les objectifs éducatifs et les contenus de l'apprentissage en vue de l'ensemble des langues étrangères. Du point de vue global, le programme scolaire est plus général, moins complexe, et moins étendu : 12 pages seulement.

Les notes d'introduction constituent la fonction, les objectifs, la gestion de l'éducation, le choix des items pédagogiques à enseigner et le matériel utilisé. La finalité principale de l'enseignement est dite de « développer la compétence communicative langagière ». En comparant ce programme avec le programme précédent, qui, dans la phrase introductive, définit sa tâche principale comme étant celle de former et d'éduquer la personnalité de l'élève, l'aspect éducatif dans celui-ci ne se réfère que secondairement à la croissance générale-culturelle et professionnelle de l'élève (Učebné osnovy, 1990 : 1).

On en tire trois objectifs : objectif de la communication, de l'information et de la formation. À l'égard de leur définition, les études de langue apportent une terminologie différente : l'objectif pédagogique est remplacé par l'objectif informatif, l'objectif éducatif par l'objectif formatif. L'objectif de la communication est défini comme principal, et à l'aide du mot-clé de « la compétence communicative langagière ». Le premier but - l'objectif informatif - concerne les connaissances linguistiques et non linguistiques de différents domaines de vie des pays en rapport avec les autres matières d'enseignement. L'objectif formatif met l'accent sur le développement des traits caractéristiques humains comme ceux de la créativité

de la pensée critique et de la parole, de la tolérance pour les opinions d'autrui, du respect des valeurs des autres peuples, de la persévérance, de la ponctualité, du caractère systématique et de l'amour de travail. Ensuite, le programme aborde la question du développement du sens esthétique et de l'éducation d'un « lecteur et spectateur cultivé » (Učebné osnovy, 1990 : 2). L'éducation esthétique contribue, dans une certaine mesure, à l'orientation des valeurs chez les élèves, mais le programme emprunte à la perspective interculturelle, en liaison avec le développement des valeurs chez les élèves, seulement deux points : la tolérance et le respect.

Concernant le choix du contenu d'enseignement, le programme scolaire de l'année 1990 évolue idéologiquement. Il n'est plus considéré comme un document prescriptif et normatif, on le perçoit comme un document de caractère approximatif (ibid. : 3). Les changements dans la conception de l'éducation et de l'enseignement apportent également un point de vue différent sur les rôles de l'enseignant et de l'apprenant. L'enseignant figure comme un promoteur d'action quant au processus de l'apprentissage, au choix des sujets et du matériel tout en prenant compte des besoins et des intérêts des élèves.

Les contenus de l'enseignement, en les comparant avec ceux du programme précédent, ne changent pas de manière significative. Composés des savoirs linguistiques, des savoir-faire, des habiletés langagières et des civilisations des pays, ces derniers sont toujours en confrontation avec la Slovaquie. Bien que les deux documents soient approuvés au cours de l'existence de l'État commun tchécoslovaque, il est à noter que le programme scolaire pour les lycées contient seulement les civilisations slovaques, tandis que le programme scolaire pour les lycées professionnels présente les civilisations de la Tchécoslovaquie.

De plus, le contenu socioculturel ne forme pas une catégorie particulière du programme. Il est exprimé plutôt implicitement, seulement comme un moyen d'enseigner la langue et pour atteindre l'objectif de communication, dans le cadre de l'orientation thématique des savoir-faire de la communication et des fonctions individuelles, qui sont utilisés dans les situations interpersonnelles et dans les situations de la transaction. Ce point est donc abordé insuffisamment et de manière contradictoire puisque la compétence de communication « met en jeu l'interaction dans une culture étrangère » (Dressler - Reuter - Reuter, 1980 in Byram, 1992 : 93). C'est la culture qui met en jeu l'interaction et qui crée « un cadre permettant d'intégrer correctement l'étude de la culture au sein de l'apprentissage de la langue » (ibid.). Ce cadre permettra d'identifier les divers aspects des actes de parole qu'un apprenant doit maîtriser pour devenir compétent.

Sous le point « la République slovaque », le contenu culturel est défini plus superficiellement que dans le programme précédent. De plus, les sujets thématiques sont généralisés pour quatre langues étrangères, ils deviennent alors très imprécis. Dans le programme scolaire de l'année 1990, l'intégration du contenu socioculturel est donc plus évidente au plan linguistique et non au niveau de la diffusion des connaissances sur les pays de la langue cible. Il existe, dans le programme scolaire, un lien entre l'orientation thématique du contenu pédagogique de la langue française et l'objectif informatif. Cependant, il y manque un rapport plus étroit entre le contenu et l'implication des processus cognitifs, des stratégies de l'enseignement, de la pensée critique. Les objectifs formatifs et informatifs ne sont plus entrelacés.

L'effort d'écarter les idéologies passées de l'enseignement, au début des années 90, amène le programme à marginaliser le sens du contenu socioculturel.

Le programme national d'enseignement pour les lycées de quatre ans et les lycées de huit ans de l'année 1997

Le programme national d'enseignement pour les lycées de quatre ans, publié en 1997, structurant les langues étrangères, se révèle sur plusieurs points presque identique à celui de l'année 1990 : partie commune pour la langue anglaise, française, allemande et espagnole ; seules les données linguistiques (prononciation, vocabulaire, grammaire) sont spécifiées séparément pour chaque langue. L'accent principal étant mis sur le développement de la compétence communicative langagière et des compétences liées, dans le domaine du contenu socioculturel, le terme « civilisations » est remplacé par le terme de « connaissances socioculturelles » (Učebné osnovy, 1997 : 3). Dans le cadre des thèmes, le contenu du point « connaissances socioculturelles de la République slovaque » (ibid. : 7) est précisé insuffisamment. On ne constate pas un changement significatif concernant l'enseignement de la culture dans ce programme.

Une image plus détaillée du programme de l'éducation et de la culture se trouve dans le programme scolaire pour les lycées de huit ans, approuvé la même année. Divisé en trois parties : les objectifs éducatifs, le contenu et le processus, la finalité principale repose sur l'effort pour une compréhension mutuelle entre les peuples des pays différents, une coopération et de bons contacts entre eux (ibid. : 1).

Issues de la communication en langue française et de l'intercompréhension, les connaissances de la France et des pays francophones en comparaison avec la Slovaquie, sont clairement définies et la mesure et la manière dont les élèves doivent les apprendre, est laissée à la considération de l'enseignant. Puisque ce programme ne donne à l'enseignant qu'une orientation fondamentale dans la

partie qui décrit le processus d'enseignement, on n'y trouve pas de méthodes ni de techniques appropriées pour savoir comment intégrer le contenu mentionné dans l'enseignement de la langue française. Une application plus systématique des idées du concept humaniste de l'éducation sur le domaine du contenu socioculturel fait également défaut.

Le programme scolaire des années 90 ne prête aucune attention systématique au contenu socioculturel dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères. Aucun des documents analysés n'a dépassé la différence proportionnelle significative entre les objectifs de communication, de contenu, de gestion et les résultats de l'enseignement du français. De plus, la définition insuffisante des termes « la conscience de la culture », « la compétence interculturelle » ne relie les objectifs généraux éducatifs que partiellement. Le programme scolaire néglige un regard critique sur le « soi-même », sur la relativisation de sa propre culture, sans parler de l'importance de dépasser la vision de la réalité à travers l'optique de sa propre communauté et dans les valeurs et dans le comportement des transporteurs des cultures de la langue cible. Ainsi, les hypothèses de base concernant la compréhension des « autres » et la compréhension entre les peuples en termes de tolérance et de respect de la diversité ne sont pas formulées.

Le programme national d'enseignement pour les lycées et les lycées professionnels de l'année 2009

Le document principal qui a influencé la conception actuelle de l'apprentissage des langues en Slovaquie est le *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (...)*. Ce document caractérise les objectifs de la politique linguistique déclarée par le Conseil de l'Europe. L'accent n'est pas seulement mis sur l'objectif instrumental de l'enseignement des langues étrangères, mais aussi sur les objectifs interculturels de manière générale. Le CECR invite à la construction d'une compétence communicative langagière et d'une compétence plurilingue pluriculturelle qui inclut le modèle de la compétence interculturelle par la spécification des compétences générales, linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. Ainsi, les auteurs du nouveau programme national d'enseignement pour la langue française partent du CECR pour que les apprenants en fin d'études de langues au secondaire atteignent soit le niveau B1 ou le niveau B2 en langues étrangères. Le programme scolaire spécifie en détail les compétences générales et la compétence communicative langagière. Par rapport au programme scolaire précédent, il y a un changement important accentuant le processus d'apprentissage, l'autonomie de l'apprenant, l'utilisation de stratégies d'enseignement, la capacité à surveiller son propre progrès dans l'apprentissage de la langue étrangère

ainsi que le principe de l'apprentissage continu plurilingue et pluriculturel. L'élève doit prouver qu'il sait appliquer les connaissances générales concernant les savoirs géographiques et culturels, les normes du comportement et les conventions des pays où on parle la langue étrangère. Le but à atteindre est donc la formation axiologique : être ouvert et tolérant à la diversité culturelle. Le programme scolaire intègre efficacement le contenu socioculturel dans l'enseignement du vocabulaire, des fonctions langagières et des savoirs langagiers. La définition de la compétence interculturelle implique des attitudes, des connaissances et des compétences nécessaires à la compréhension des cultures. Le document scolaire slovaque contient, néanmoins, quelques formulations problématiques. Par exemple, dans les énoncés qui suivent, il demande à ce que l'apprenant sache réagir d'une manière appropriée dans la situation : « communiquer correctement et réagir dans les situations sociales » (Butašová et al., 2009abcd : 7) ou bien « que l'apprenant s'adapte ... aux principes de la cohésion sociale dans le/les pays cible/s » (ibid. : 11). La mise en place de telles exigences n'est pas si facilement abordable comme elle est décrite dans le document puisque le concept d'adéquation et d'exactitude est relatif, et ceci est dû à celui qui le juge. Aucune société n'est homogène (les groupes aux intérêts divergents), les conventions sociales ne sont pas universelles, mais culturellement spécifiques, ce qui signifie que dans les pays francophones on a également à tenir compte des variations interculturelles et intraculturelles. La communication entre les membres de cultures différentes ne se produit pas indépendamment des relations économiques et politiques, de supériorité et d'infériorité, ni dans le cadre d'une communauté (Fairclough, 1989, 1992) ni dans le contexte international. N. Fairclough souligne : « *Appropriateness models in sociolinguistics or in educational policy documents should therefore be seen as ideologies, by which I mean that they are projecting imaginary representations of sociolinguistic reality which correspond to the perspective and partisan interests of one section of society or one section of a particular social institution - its dominant section* » (1992: 49). Du point de vue de l'analyse critique du discours, le concept de l'adéquation est normatif, car il indique qu'il existe une relation entre le choix de la forme linguistique, de la convention et du contexte, qui définit ce qui est approprié ou inapproprié dans une situation de communication. La notion d'adéquation est dans certaine mesure illusoire, car elle occulte l'existence d'une pluralité des styles de conversation et des conventions de conduite, au sein de la communauté. La demande d'adaptation de l'apprenant à la cohésion sociale dans le pays de la langue cible suggère l'adoption unilatérale des réglementations socioculturelles de la communauté de la langue cible. Ceci, dans une communication réelle, ne garantit pas de succès formel puisqu'une recette claire sur la manière de communiquer et de réagir correctement dans les situations différentes, n'existe pas.

Les autres objectifs du Programme national d'enseignement pour la langue française :

- stimuler l'intérêt pour les langues étrangères,
- créer la base pour un apprentissage continu des langues,
- développer les compétences communicatives langagières des élèves dans la langue maternelle et étrangère,
- stimuler le développement des compétences clés des élèves : cognitive (la capacité de former les élèves à percevoir et se souvenir des activités langagières, la pratique systématique de manière réceptive et productive) ; stimuler un développement social, affectif, personnel,
- développer la compétence interculturelle,
- développer toutes les activités linguistiques: compréhension orale, expression orale, peu à peu insérer la compréhension écrite, production écrite,
- se servir de la transversalité des matières (ibid.).

Extrait du programme national d'enseignement innové ; exemple d'un acte de parole « établir un contact poli » depuis ISCED pour le niveau B1:

Francúzsky jazyk, úroveň B1 – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom

COMPETENCE 1 : « ETABLIR UN CONTACT POLI » NIVEAU B1
Kompetencia 1 : „Nadviazať kontakt v súlade s komunikačnou situáciou“ Úroveň B1

Kompetencie	Funkcie	Interakčné schémy	Jazyková dimenzia	Diskurzívna dimenzia	Interkultúrna dimenzia
Etablir un contact poli <i>Nadviazať kontakt v súlade s komunikačnou situáciou</i>	Attirer l'attention <i>Upítať pozornosť</i>	Excusez-moi... Est-ce que je peux te/vous demander ...		Komunikačný kontext sa realizuje ústne alebo písomne.	Špecifická komunikácie vo formálnom a neformálnom styku, vo verejnom a súkromnom sektore.
	Saluer <i>Pozdraviť</i>	Bonjour! Comment allez-vous? Salut! Comment ça va?			
	Répondre à une salutation <i>Odpovedať na pozdrav</i>	Bonjour! Je vais bien, merci et vous/toi? Salut! Je vais bien et toi?		Texty sú písané hovorovým, náučným, publicistickým a administratívnym štýlom. Typy textov: osobné listy, krátke úradné dokumenty, ukážky z prednášok a správ, úryvky z kníh a filmov a pod.	
	Exprimer sa gratitude, sa reconnaissance, remerciement <i>Podakovať sa a vyjadriť uznanie</i>	Je vous (te) remercie de/pour + groupe nominal/proposition infinitive (ex : je te remercie de t'être occupé de lui) Tu es + adjectif + verbe à l'infinitif (ex : tu es gentil de participer) Je suis très touché de + groupe nominal (ex : je suis touché de votre C'est sympa de + proposition infinitive	Utiliser les prépositions pour introduire les propositions infinitives		
Prendre congé <i>Rozlíčiť sa</i>	A l'année prochaine, A tout de suite, A plus				

Source: www.statpedu.sk

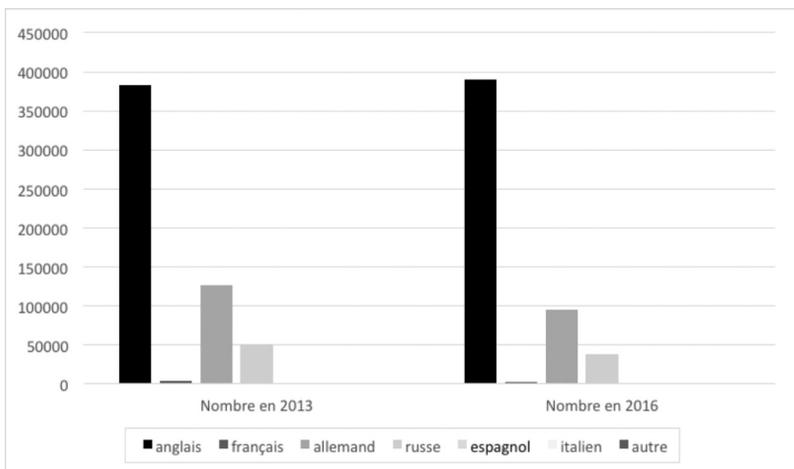
Les aspects interculturels prennent place dans chaque acte de parole décrit. Le niveau B1 du programme en compte 24. Pour maîtriser l'acte présenté, il est nécessaire d'apprendre plusieurs fonctions langagières pour savoir s'exprimer synonymiquement. Pour ce qui est de l'interculturel, l'aspect décrit se trouve dans la dernière colonne des actes. Cet acte le présente ainsi : spécificités de la communication dans le contact formel et informel, dans les secteurs public et privé.

Le programme scolaire actuel en tant qu'un ensemble pédagogique fournit une conception relativement cohérente de l'enseignement de la langue et des cultures sur les niveaux référentiels A1 - B2. Voici le choix des aspects socioculturels et sociolinguistiques généraux appelés « Dimension interculturelle » du programme (Butašová et al., 2009abcd) : les règles de la politesse/civilité utilisées adéquatement aux situations de communication verbales et non verbales dans le contexte formel et informel, la perception mutuelle les stéréotypes, les aspects culturels (la vie en ville, en campagne, dans les régions, la sécurité sociale, les institutions sociales, les services publics, l'histoire, les arts), la Slovaquie en tant que pays hôte. Ce programme en entier est consultable sur le site internet de l'INP (voir r. b.).

Facteurs influançant le développement de l'interculturel

Il est à noter qu'il parait très difficile d'implanter les points de l'interculturel dans les cours de français car le FLE se dégrade d'une année à l'autre, de plus en plus (voir les graphiques).

Comparaison du nombre d'élèves apprenant les langues étrangères en Slovaquie dans les écoles élémentaires et les collèges en 2013 et en 2016

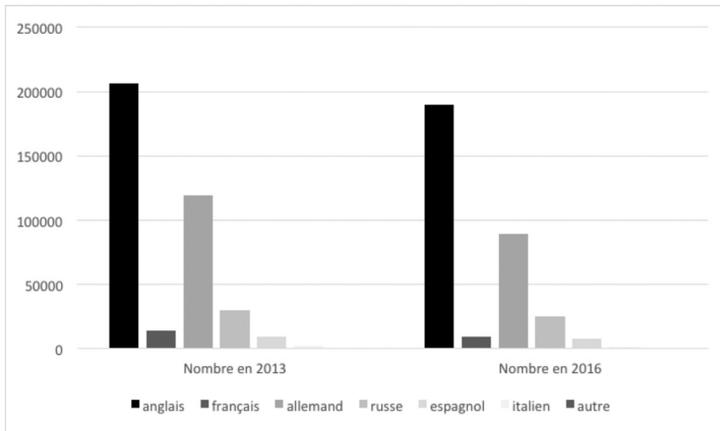


Graphique 1

Écoles élémentaires et collèges	anglais	français	allemand	russe	espagnol	italien	autre langue étrangère
Nombre d'élèves apprenant la langue en 2013	382 363	4 606	126 804	50 418	1 179	190	268
Nombre d'élèves apprenant la langue en 2016	390 292	2 736	94 507	38 031	1 165	160	199

Tableau 1 - Source: CVTISR.sk

Comparaison du nombre d'élèves apprenant les langues étrangères en Slovaquie dans les écoles secondaires, dans les lycées et lycées professionnels en 2013 et en 2016



Graphique 2

Écoles secondaires, lycées, lycées professionnels	anglais	français	allemand	russe	espagnol	italien	autre langue étrangère
Nombre d'élèves apprenant la langue en 2013	206 105	14 386	119 578	30 218	9 289	2 334	846
Nombre d'élèves apprenant la langue en 2016	190 069	9 097	89 054	25 040	7 990	1 771	691

Tableau 2 - Source: CVTISR.sk

Le nombre d'heures par semaine (1 aux écoles élémentaires et 2-3 heures aux écoles secondaires et lycées) n'est pas non plus un point motivant les professeurs de FLE pour améliorer leurs cours ou vouloir enrichir leurs cours d'interculturel.

Il reste à l'enseignant selon sa capacité pédagogique à élargir un répertoire de savoirs et de savoir-faire interculturels et de pratiques de classe ou à préparer un inventaire d'activités interculturelles pour que les élèves réussissent selon leurs besoins et leur propre considération à en tirer profit pendant les situations de communication réelles. Car « la vraie vertu d'un professeur de langue est la générosité, c'est-à-dire l'ouverture sur l'autre » (Porcher, 2000 in Aubin, 2015b).

Conclusion

Au cours de plusieurs décennies, avant l'entrée de la Slovaquie dans l'Union européenne, le rôle du français langue étrangère n'a pas fondamentalement changé. Le régime socialiste de la République tchécoslovaque se reflétait visiblement dans la documentation scolaire. L'interculturel n'a pas été abordé comme une nécessité. Son rôle a été présenté de manière civilisationnelle et socioculturelle. Seulement, après l'an 2002 quand les autorités nationales slovaques de la sphère décisive ont commencé à vérifier empiriquement la situation et à implanter plusieurs réformes (par exemple celle qui a influencé la création d'un nouveau programme national d'enseignement construit en respectant les principes de l'approche communicative et le CECR), les rôles de l'interculturel ont été désignés bien qu'il reste à l'enseignant à savoir si et comment l'implanter en cours de FLE.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. - Porcher, L. 1996. « *Éducation et communication interculturelle* ». Paris: P.U.F.
- Aubin, S. 2015a. « Brèves pensées didactiques ». *Synergies Argentine*, n° 3, p. 75-85.
- Aubin, S. 2015b. « Libres propos à la lumière de Louis Porcher : Liberté, égalité et apprentissage du français ». *Synergies Europe*, n° 10, p. 39-58.
- Apple, M. W. 1990. « Ideology and curriculum ». New York and London : Routledge.
- Beacco, J. C., Byram, M. 2007. « De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration de politiques éducatives en Europe ». Strasbourg : Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 2007. [En ligne] www.coe.int/lang/fr [consulté le 15 décembre 2016].
- Beacco, J.C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Gouiller, F., Panther, J. 2010. *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe. 2 études satellites, Genève, Suisse, Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 2-4 novembre 2010.
- Bernaus, M. et al. (eds.). 2007. *Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education. A training kit*. Strasbourg: Council of Europe.

- Cortès, J. (dir) 1983. *Relectures*. (Sciences de l'homme, Sciences du langage). ENS de Saint Cloud CREDIF- Didier, coll. Essais.
- ŠPÚ. 2009a. Pedagogická dokumentácia z francúzskeho jazyka úroveň A1. Bratislava : Štátny pedagogický ústav.
- ŠPÚ. 2009b. Pedagogická dokumentácia z francúzskeho jazyka úroveň A2. Bratislava : Štátny pedagogický ústav.
- ŠPÚ. 2009c. Pedagogická dokumentácia z francúzskeho jazyka úroveň B1. Bratislava : Štátny pedagogický ústav.
- ŠPÚ. 2009d. Pedagogická dokumentácia z francúzskeho jazyka úroveň B2. Bratislava : Štátny pedagogický ústav.
- Byram, M. 1991. « Teaching Culture and Language : Towards an Integrated Model ». In : Buttjes, D. - Byram, M. (eds.), *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, p. 17 - 30.
- Byram, M. 1992. *Culture et éducation en langue étrangère*. Crédif-Hatier-Didier.
- Byram, M., Morgan, C. et al. « Teaching and Learning Language and Culture ». Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.
- Byram, M. 1997. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.
- Cadre européen commun de référence pour les langues: Enseigner, Apprendre, Évaluer*. Conseil de l'Europe - Didier, 2001. Version slovaque : Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Štátny pedagogický ústav, 2006.
- Calbris, G., Porcher, L. 1989. *Geste et communication*. Crédif - Hatier.
- Candelier, M. et al. 2011. CARAP - *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. À travers les langues et les cultures*. Conseil de l'Europe - Centre européen pour les langues vivantes.
- [En ligne] <http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=wnKszWV22dE%3d&tabid=425&language=en-GB> [consulté le 12 juin 2016].
- Carlo, M. 1998. *L'interculturel*. CLE International.
- Collès, L. 2007. *Interculturel. Des questions vives pour le temps présent*. Louvain-la-Neuve : E.M.E.
- Collès, L., Dufays, J.-L., Thyriion, F. 2006. *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?* Belgicko: Proximités E.M.E.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. 2009. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Council de l'Europe Publishing.
- Cuq, J-P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle, Paris : CLE International.
- Fairlough, N. 1989. *Language and Power*. Harlow : Longman.
- Fairlough, N. 1992. « The appropriacy of 'appropriateness' ». In : Fairclough, N. (ed.), *Critical Language Awareness*. London and New York: Longman, p. 33-56.
- Kramsch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Mešková, L. 2008. « Interkultúrna komunikácia Francúzov a Slovákov ». In : Rouet, G. - Chovancová, K. (eds.), *Európa v škole*. Nitra : Enigma, p. 141-158.
- Porcher, L. 2000. *Entrevue avec Louis Porcher*, novembre 2000. Actu du FLE, Radio France Internationale. [En ligne] : http://www1.rfi.fr/francais/languefr/articles/072/article_255.asp [consulté le 01 octobre 2015].
- Učebné osnovy gymnázia zameranie na živé jazyky 1.- 4.ročník. Approuvé par Ministère de l'éducation slovaque le 6 mars 1984 numéro 2306/1984-21 Bratislava: SPN, 1985.
- Učebné osnovy gymnázia. *Štvorročné štúdium*. Cudzie jazyky (jazyk anglický, francúzsky, nemecký, španielsky). Approuvé par Ministère de l'éducation slovaque le 3 août 1990 numéro 5331/1990-20.

Učebné osnovy predmetu Cudzí jazyk (angličtina, francúzština, nemčina, *španielčina*) pre stredné odborné školy. Approuvé par Ministère de l'éducation slovaque le 3 août 1990 numéro 5337/1990-20.

Učebné osnovy gymnázia. Štvorročné štúdium. Cudzie jazyky (jazyk anglický, jazyk francúzsky, jazyk nemecký, jazyk španielsky. Approuvé par Ministère de l'éducation slovaque le 24 février 1997, numéro 1252/96-15.

Učebné osnovy gymnázia. Osemročné štúdium. Francúzsky jazyk. Approuvé par le Ministère de l'éducation slovaque en 1997, numéro 1797/1997-15 à partir du 1er septembre 1997.

Vinsonneau, G. 2000. *Culture et comportement*. Armand Colin.

Zarate, G. 1986. *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.

http://www2.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=974.html Consulté le 5 mai 2012.

Štátny vzdelávací program. Francúzsky jazyk. Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia. Príloha ISCED 2. Štátny pedagogický ústav. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/francuzsky_jazyk_a1_isced2.pdf [Citované: 18. 11. 2016].

Synergies Europe n° 11 / 2016



Annexes



Profil des contributeurs de ce numéro



Coordinatrices scientifiques

Aleksandra Ljalikova est Maître de conférences en Didactique des langues-cultures à l'Université de Tallinn (Estonie). Sa recherche porte sur les questions diverses de la didactique des langues et des cultures, notamment l'évaluation, l'écrit académique, le plurilinguisme dans l'évaluation, l'analyse du discours. Outre les questions didactiques et linguistiques, elle s'intéresse aux questions se trouvant à la croisée de plusieurs disciplines: le professionnalisme de jeunes enseignants, la mobilité académique et la relation du corps au cadre spacio-temporel. Actuellement, engagée au Centre d'Innovation Pédagogique au sein de la même institution, elle s'occupe du développement de l'enseignement interdisciplinaire et de l'enseignement par projet. Elle est rédactrice en chef adjointe de *Synergies pays riverains de la Baltique*, revue du Gerflint.

Ancienne enseignante et responsable pédagogique à l'Institut Français de Valence (Espagne), **Sophie Aubin** est docteur en linguistique et didactique Du Français Langue Étrangère de l'Université de Rouen (1996, France). Professeur à l'Université de Valence (Espagne) de langue-culture française à la faculté de Philologie, Traduction et Communication (Département de philologie française et italienne) et de didactique du français à la faculté de Magistère (Master de formation des professeurs de français), ses recherches en didactique des langues-cultures sont particulièrement axées sur l'interdisciplinarité linguistique et musicale et l'enseignement-apprentissage de la musique de la langue française. Rédactrice en chef de la revue *Synergies Espagne* depuis sa fondation en 2008 et directrice du pôle éditorial international du Gerflint (Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale), sa recherche-action est consacrée à la réalisation du Programme mondial de diffusion scientifique francophone en réseau de ce groupe.

Auteurs d'article

Emmanuelle Fournier est chargée d'inventaire et assistante régie au Musée d'Art et d'Histoire de Provence et à la Villa-Musée Jean-Honoré Fragonard de Grasse (France). Elle est rattachée à l'équipe de recherche de *Protohistoire Egéenne* du

laboratoire de recherche *Archéologies et Sciences de l'Antiquité* (UMR 7041) de Nanterre. Elle a soutenu une thèse sur « La toilette à l'Âge du Bronze dans le monde égéen: de l'objet aux intentions » sous la direction de Mme Josette Renard. Ses recherches et publications portent sur les objets et les structures architecturales liés aux soins corporels et sur l'étude de l'homme et de son rapport au corps durant l'Âge du Bronze.

Julie Cattant est architecte DPLG, doctorante en architecture, maître assistant associé à l'École Nationale Supérieure d'Architecture de Lyon et membre du laboratoire Gerphau. Sa thèse, qu'elle soutiendra en 2017, est intitulée « Habiter l'horizon. L'architecture à l'épreuve ». Cette recherche doctorale interroge les relations entre l'architecture et l'horizon et montre qu'elles engagent la notion philosophique d'habiter. Elle s'appuie sur les œuvres des architectes Le Corbusier, Claude Parent, Henri Gaudin, Álvaro Siza, Pierre-Louis Faloci et Marc Barani.

Mariangela Albano est ATER en Linguistique générale à l'Université Sorbonne Nouvelle (Paris 3) et Docteur en Sciences du Langage. Elle a soutenu une thèse intitulée « Modèles, Textes, Processus : une étude cognitive des métaphores défigurées et d'invention » (Cotutelle internationale Université de Palerme et Université de Bourgogne). Ses recherches portent essentiellement sur la linguistique cognitive appliquée à l'analyse des métaphores, des discours et à l'apprentissage des langues étrangères. Elle s'est intéressée dans cette perspective à la fois aux mécanismes cognitifs impliqués dans l'apprentissage et au traitement des expressions figées (français, allemand, italien). Ses travaux de recherches sont relatifs à la Phraséologie, à la Sémantique lexicale, à la Traduction, à la Didactique du FLE et aux Discours de spécialité.

Gaetano Sabato est Docteur en Sciences du Tourisme. Il est actuellement enseignant et chercheur d'Anthropologie culturelle du tourisme à l'Institut Technique Supérieur de haute formation « Fondation Archimède » de Syracuse en Italie. Il enseigne aussi la Géographie du paysage et de l'environnement à l'Université des Études de Palerme en Italie. Ses travaux de recherche portent sur l'anthropologie du voyage et du tourisme, sur la globalisation et sur les théories de la contemporanéité. Il s'intéresse aussi à la thématique de la fragilité. Il a publié nombreux articles en italien, français et anglais sur la réflexion concernant le voyage, le tourisme et les pratiques du quotidien. Ses analyses prennent particulièrement en considération le croisiérisme et la relation parmi l'espace, l'expérience du voyage et la narration. Ses recherches ont trait aussi au théâtre de figures d'origine orientale.

Ludmila Acone est Docteur en Histoire médiévale, chercheur associé au LAMOP de Paris I et enseignante en Histoire et géographie. Auteur d'une thèse intitulée « Théorie et pratique sociale de la danse noble en Italie Centro-Septentrionale au XVe siècle », elle axe ses recherches sur la théorie et de la pratique chorégraphique des maîtres à danser italiens du *Quattrocento* et sur leurs échanges avec les cours italiennes et européennes. Ses recherches sont à l'interface de la création artistique, de ses contenus et de ses modalités et de l'analyse de ses acteurs sociaux et politiques. Dans ce cadre elle s'intéresse également à l'émergence des discipline du corps, leur substrats théorique leur codification et ses normes et leur rôle de vecteurs de communication corporelle.

Teresa Maria Wlosowicz est Docteur en Sciences du Langage. Elle a étudié les lettres anglaises à l'Université de Silésie à Katowice en Pologne et obtenu le grade de Docteur en co-tutelle à l'Université de Silésie et à l'Université de Strasbourg en 2009. Elle enseigne actuellement à l'Université des Sciences Sociales à Cracovie, Pologne. Ses recherches portent sur le plurilinguisme, le pluriculturalisme, la psycholinguistique, l'acquisition et la didactique des langues, la traductologie, la phraséologie, la linguistique comparative et l'anglais comme langue internationale.

Enseignant-chercheur en didactique des langues et des cultures, **Ebru Eren** a obtenu son doctorat (2015) à l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, sous la direction des Professeurs Jean-Claude Beacco et Corinne Weber. Ses recherches portent notamment sur les politiques et les cultures éducatives, ainsi que sur la grammaire du français et ses formes de contextualisation en contexte turcophone (Projet « grammaire actuelle et contextualisée du français », Groupe de recherche GRAC, Université Sorbonne Nouvelle). Ses publications sont les suivantes : - 2015, « L'influence de la culture éducative turque sur l'enseignement du français en Turquie », *Synergies Turquie*, N°8, Gerflint ; - 2016, « La culture éducative turque : priorité accordée à la grammaire ? », *Istanbul Journal of Innovation in Education*, Numéro spécial I ; - 2016, *Le poids des politiques éducatives sur l'enseignement des langues. Le cas de l'enseignement du français en Turquie*, Editions Universitaires Européennes. A titre professionnel, elle a été/est également lectrice de français aux Universités Galatasaray et Yeditepe, dans le département francophone de sciences politiques et des relations internationales (Istanbul, Turquie).

Christian Pelissero est Docteur de l'Université de Bretagne-Loire (France). Enseignant, coordinateur et formateur à l'Institut Français du Japon à Tokyo, il est également collaborateur scientifique au CREN (Centre de Recherche en Éducation de Nantes). La thèse qu'il a récemment défendue s'intitule : *Les relations de co-construction entre l'activité évaluative et l'autonomisation des apprentissages dans le contexte de l'enseignement du Français Langue Étrangère au Japon* (2016).

Elena Ciprianová est professeur agrégé au département des études anglaises et américaines, à l'Université Constantin le Philosophe Nitra, Slovaquie. Elle a été impliquée dans la formation des enseignants et traducteurs. Elle enseigne la morphologique, la sociolinguistique, l'analyse de textes linguistiques et l'écriture académique. Ses principaux domaines de recherche comprennent la langue en variation, l'analyse du discours, la communication interculturelle, l'intégration du contenu socio-culturel dans l'enseignement des langues et le développement de compétence communicative interculturelle des élèves. Elle est l'auteur de deux monographies : *Culture et enseignement des langues étrangères* (2008) et *Métaphore : phénomène cognitif, linguistique et culturelle en anglais* (2013) et co-auteur de plusieurs matériels didactiques pour les étudiants en langues.

Jana Bírová est maître de conférences habilité à diriger des recherches, directrice de l'école doctorale Langues et cultures romanes, Présidente des enseignants de français slovaques. Elle consacre sa vie professionnelle à la didactique des langues, à la didactique du plurilinguisme en accentuant toujours le français langue étrangère. Ses axes professionnels témoignent de l'intérêt porté aux pratiques, démarches et méthodologies particulières utilisées dans l'enseignement des compétences, aptitudes et à leur efficacité dans le cours. Elle est l'auteur de plusieurs manuels de FLE et de 4 monographies dont une est éditée en France (2011) ; une autre est à paraître en Allemagne en 2017.

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 synergies.europe.gerflint@gmail.com avec un court 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 énoncés 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 anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé.

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.

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. En cas de recours à l'Alphabet Phonétique International, l'auteur pourra utiliser gratuitement les symboles phonétiques sur le site : <http://www.sil.org/computing/fonts/encore-ipa.html>

22 Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part au format 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 et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. 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.

NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code français de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.

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 Une fois numérisé, tout article pourra être déposé (archivage institutionnel exclusivement) à condition que le Directeur de publication (assisté du Pôle éditorial international) en donne l'autorisation. Les demandes sont à envoyer à l'adresse suivante : gerflint.edition@gmail.com. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article spécifié dans la politique éditoriale de la revue. Le Gerflint (Siège en France) ne peut honorer des commandes de numéros imprimés.



Synergies Europe, n° 11 / 2016
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

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest

Synergies Afrique des Grands Lacs

Synergies Algérie

Synergies Argentine

Synergies Amérique du Nord

Synergies Brésil

Synergies Chili

Synergies Chine

Synergies Corée

Synergies Espagne

Synergies Europe

Synergies France

Synergies Inde

Synergies Italie

Synergies Mexique

Synergies Monde

Synergies Monde Arabe

Synergies Monde Méditerranéen

Synergies Pays Germanophones

Synergies Pays Riverains de la Baltique

Synergies Pays Riverains du Mékong

Synergies Pays Scandinaves

Synergies Pologne

Synergies Brésil

Synergies Roumanie

Synergies Royaume-Uni et Irlande

Synergies Sud-Est européen

Synergies Tunisie

Synergies Turquie

Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Contact : gerflint.edition@gmail.com

Webmestre : Thierry Lebeau (France)

Site officiel : <http://www.gerflint.fr>

Synergies Europe, n° 11/2016

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT – Sylvains-lès-Moulins – France – Copyright n° 24XM2E1

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France

Achevé d'imprimer en décembre 2016 sous les presses de Drukarnia Cyfrowa EIKON PLUS
ul. Wybickiego 46, 31-302 Kraków - Pologne

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

La revue *Synergies Europe*, après avoir rendu hommage à Louis Porcher en 2015, passe en 2016 le cap de ses 10 ans de parution en rassemblant une diversité de contributions de chercheurs de la Baltique, de France, d'Italie, de Pologne, de Slovaquie, d'Espagne. Fidèle à sa fonction de trait d'union et de voie de dialogues entre les pays de sa couverture géographique d'abord, entre les revues européennes du Gerflint ensuite et entre les pays de l'ensemble de ce *réseau mondial de diffusion scientifique francophone*, son onzième numéro contient en premier lieu un riche dossier ayant pour thème le corps et l'espace, coordonné par des chercheurs baltes. Il comprend en second lieu, un ensemble traductologique et didactologique pour l'enseignement-apprentissage de la langue-culture française.

Ce numéro entretient également quelques liens scientifiques et culturels étroits que le lecteur découvrira progressivement non seulement avec l'Amérique du Nord, mais aussi avec la Turquie et le Japon, touche eurasiennne centrée sur la problématique de l'influence des contextes et traditions éducatifs dans les processus d'enseignement-apprentissage d'aujourd'hui.