

Numéro 9 / Année 2014

Synergies Pays Scandinaves

Revue du GERFLINT

Genres, types de texte et activités

Coordonné par Merete Birkelund
et Coco Norén



GERFLINT

Synergies

Pays Scandinaves

Genres, types de texte et activités

**Coordonné par Merete Birkelund
et Coco Norén**



REVUE DU GERFLINT
2014

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies pays scandinaves est une revue francophone de recherche en sciences humaines particulièrement ouverte aux travaux de linguistique, de littérature et de didactique français.

Sa vocation est de mettre en œuvre, dans les pays scandinaves, 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 pays scandinaves** est une revue 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 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 pays scandinaves*, 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 procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : annuelle

ISSN 1901-3809 / ISSN en ligne 2261- 2807

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

Président d'Honneur

Henning Nølke, Professeur à l'Université d'Aarhus, Danemark

Rédactrices en chef

Merete Birkelund, Université d'Aarhus, Danemark
Coco Norén, Université d'Uppsala, Suède

Titulaire et éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains les Moulins - France

www.gerflint.fr

gerflint.edition@gmail.com

synergies.scandinavie.gerflint@gmail.com

Siège de la rédaction en Scandinavie

Département de Français

Institut d'Esthétique et de Communication

Université d'Aarhus

Jens Chr. Skous Vej

DK- 8000 Århus C

Danemark

Contact de la rédaction : synergies.payscandinaves@gmail.com

Comité de lecture

Hanne Leth Andersen (Recteur, RUC, Roskilde, Danemark), Serge Borg (Université de Franche-Comté, France), Dorte Frstrup (Recteur, Aarhus Amtsgymnasium, Aarhus, Danemark), Hans Petter Helland (Université d'Oslo, Norvège), Anne Jensen (Université de Danemark Sud), Turid Henriksen (Université d'Oslo, Norvège), Eva Larsson Ringqvist (Université de Växjö, Suède), Outi Merisalo (Université de Jyväskylä, Finlande), Nelson Vallejo-Gómez (Chargé de Mission Amériques - FMSH, France).

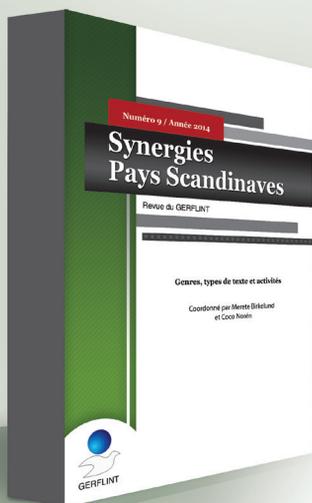
Patronages

Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris, Ministère français de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (DREIC).

Numéro financé par le GERFLINT avec la participation de l'Institut Français du Danemark pour le tirage.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies pays scandinaves
<http://gerflint.fr/synergies-pays-scandinaves>



Indexations et références

DOAJ
Ent'revues
Héloïse
MIAR
Mir@bel
MLA
ROAD
SHERPA-RoMEO
Ulrich's

Synergies pays scandinaves, comme toutes les *Revues 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
- Éthique et théorie de la complexité

Genres, types de texte et activités

Coordonné par Merete Birkelund et Coco Norén



Sommaire



Merete Birkelund, Coco Norén	7
Présentation	
Sébastien Doubinsky	11
De la littérature et du genre comme notions ontologiquement (et nécessairement) instables	
Mari Bacquin, Robert Zola Christensen	23
Qu'est-ce qu'on fait de ce qui dépasse ? Réflexions sur le classement générique de la matière orale.	
André Leblanc	37
Le statut comparé de l'autofiction chez Benjamin Constant et Amélie Nothomb : une histoire de genre ?	
Anje Müller Gjesdal, Øyvind Gjerstad	49
Web 2.0 et genres discursifs : l'exemple de blogs sur le changement du climat	
Nelly Foucher Stenklov	63
Épicer l'interprétation des textes : le genre est-il une recette et la recette est-elle un genre ?	
Marie-Pascale Hamez	79
L'essai argumenté, un genre enseigné en classe de FLE : étude de manuels publiés	
Fanny Forsberg Lundell	93
Demander un service en français L2 quasi-natif. Aspects pragmatolinguistiques et socio-pragmatique	
<i>Varia</i>	
Jan Lindschow	111
L'acquisition de compétences inter- et multiculturelles	
Eva Thue Vold	127
La formation des enseignants de langue en Norvège – quelle place pour la didactique du FLE ?	

Compte rendu

Henning Nølke	141
Catherine Fuchs : La comparaison et son expression en français. Paris : Éditions Ophrys, 2014. 208 p.	

Annexes

Présentations des auteurs.....	147
Projet pour le n°10/2015 : Autour de l'argumentation.....	151
Consignes aux auteurs	153
Le GERFLINT et ses publications	157



Merete Birkelund

Université d'Aarhus
rommbi@dac.au.dk

Coco Norén

Université d'Uppsala
coco.noren@moderna.uu.se

Le neuvième numéro de *Synergies Pays Scandinaves* réunit des études qui abordent les notions de généricité et d'hybridité des genres discursifs et littéraires. Les nombreuses perspectives et domaines de recherche portant sur le genre, au sens large, témoignent de l'importance que celui-ci exerce sur la production langagière.

Les contributions traitent de la nature épistémologique et de la pertinence de la notion de *genre* en discutant les questions méthodologiques qui y sont liées et en l'appliquant à des phénomènes linguistiques, discursifs et littéraires.

On peut constater l'existence de notions plus ou moins synonymes ou apparentées à celle de genre, notamment les notions de *type de texte*, *activité* et *pratique* dont l'emploi dépend souvent du domaine de recherche où se place l'étude en question. De plus, il faut noter que le terme *genre* se définit de façon différente selon la perspective adoptée, qu'il s'agisse de la théorie littéraire, de la sociolinguistique, de la linguistique textuelle, de l'analyse du discours ou de la linguistique interactionnelle.

Ce numéro thématique de *Synergies Pays Scandinaves* apporte des analyses croisées sur la généricité, l'hybridité et sur les phénomènes linguistiques et littéraires qui en sont déterminés. Les études appliquées portent sur des phénomènes linguistiques, discursifs et littéraires, dont l'emploi dépend du genre et sur les propriétés linguistiques ou les configurations textuelles particulières à un genre ou à une activité. Il s'agit des récurrences discursives et de l'infraction aux normes et des effets qui en dérivent.

Le volume s'ouvre par l'article de **Sébastien Doubinsky**, de l'Université d'Aarhus, intitulé *De la littérature et du genre comme notions ontologiquement (et nécessairement) instables*. L'auteur propose une redéfinition de la littérature vu l'ambiguïté de cette notion qui n'est pas conçue d'une seule mais de multiples façons. Selon Doubinsky, ce qu'on entend par l'identité littéraire est ontologiquement relative.

Dans la deuxième contribution *Qu'est-ce qu'on fait de ce qui dépasse ? Réflexions sur le classement générique de la matière orale* **Mari Bacquin** et **Robert Zola**

Christensen, de l'Université de Lund, se proposent de discuter la façon dont on parle de la généricité. L'une des difficultés face à laquelle le chercheur est confronté dans son travail de classification du genre s'illustre par son effort de devoir prendre en compte aussi bien l'individualité que la généralité. Une autre en est l'évolution imprévisible de la littérature, donc sa variabilité constante. Afin d'illustrer cette problématique, les auteurs ont pris comme exemple l'œuvre médiévale d'*Aucassin et Nicolette* qui est conçue comme le seul représentant du genre *chantefable* bien que les savants ne soient pas d'accord sur ce point. Un chemin possible pour délimiter les types de texte serait d'établir un consensus entre essentialisme et nominalisme.

André Leblanc, Högskolan Dalarna, discute dans *Le statut comparé de l'autofiction chez Benjamin Constant et Amélie Nothomb : une histoire de genre ?* les raisons pour lesquelles il est souvent difficile d'attribuer une définition claire et univoque au genre autobiographique. Le but de cette étude est de montrer l'influence du statut du genre autobiographique sur le soi-disant contrat de lecture, à savoir d'illustrer comment les liens entre les lecteurs et les œuvres autobiographiques influencent le genre. En prenant son point de départ dans les œuvres personnelles de Benjamin Constant et d'Amélie Nothomb, l'auteur avance que la difficulté d'établir une définition des œuvres autobiographiques se retrouve dans l'hybridité intrinsèque du genre autobiographique, un genre où se chevauchent aussi bien le roman et le récit autobiographique que la fiction et la réalité.

Dans *Web 2.0 et genres discursifs : l'exemple de blogs sur le changement du climat* **Anje Müller Gjesdal** et **Øyvind Gjerstad**, de l'Université de Bergen, présentent une définition du genre discursif tout en examinant le statut qu'on peut lui attribuer vis-à-vis des textes du Web. Les auteurs discutent la classification des genres sociaux du Web qui, par rapport aux genres dits traditionnels, se caractérisent par des aspects multimodaux, hypertextuels et non-linéaires ainsi qu'interactionnels. A partir de leur argumentation, Gjesdal et Gjerstad proposent une définition du blog qui sera le fond de base de leur étude de blogs qui portent sur le changement du climat. Ces blogs semblent se distinguer des blogs plus traditionnels de type 'journal intime' à plusieurs égards.

Nelly Foucher Stenkløv, de l'Université de Trondheim, étudie dans son article *Épicer l'interprétation des textes : le genre est-il une recette et la recette est-elle un genre ?* la question du cloisonnement générique à partir d'un examen d'un corpus de recettes de cuisine. Cette étude est concentrée sur le choix de mode des prédicats, à savoir l'emploi de l'infinitif, de l'impératif ou de l'indicatif qui, selon l'auteur, influencent l'interprétation des textes et en conséquence contribuent aux considérations textuelles et génériques. L'auteur s'appuie entre autres sur les travaux de Jean-Michel Adam. Avec une labellisation des recettes de cuisine étudiées, elle présente une description

de ces textes comme des actes sociaux s'appuyant aussi bien sur un plan structurel que pramatico-discursif.

Marie-Pascale Hamez, de l'Université Lille 3 (DEFI), s'intéresse dans son article intitulé *L'essai argumenté, un genre enseigné en classe de FLE : étude de manuels publiés* à l'enseignement de l'essai argumenté tel qu'il est présenté dans les manuels de FLE, un genre notamment enseigné dans les universités en France. L'auteur se focalise sur le traitement et la définition de la notion de genre, telle que celle-ci est appliquée par quelques didacticiens de langue. Il s'agit d'une étude de l'enseignement de l'essai argumenté et des choix didactiques que font les auteurs de manuels de FLE à ce propos. L'étude se base sur un corpus de 15 ensembles pédagogiques d'une période allant des années 80 à nos jours. Il se révèle que les manuels étudiés accordent tous une importance générale à l'interaction entre la lecture et l'écriture, mais qu'ils divergent quant aux textes d'appui. Alors que les manuels, suivant une approche communicative, proposent des textes susceptibles de réaliser la production linguistique et communicative envisagée, d'autres laissent beaucoup plus d'autonomie aux apprenants.

Avec l'article *Demander un service en français L2 quasi-natif. Aspects pragmatolinguistiques et socio-pragmatiques*, **Fanny Forsberg Lundell**, de l'Université de Stockholm, examine les compétences pragmatiques des locuteurs soi-disants quasi-natifs de français L2 tout en les comparant avec les locuteurs natifs français. L'étude est concentrée sur l'emploi de la requête par ces deux groupes de locuteurs et sur l'analyse de la requête, analysée en tant qu'acte de langage directif, ainsi que sur les différences lexicales et syntaxiques. L'hypothèse avancée est qu'il existe des déviations entre les locuteurs natifs et les locuteurs non-natifs, mais la question est de savoir si ces déviations sont de nature pragmatolinguistique ou sociopragmatique.

Sous la rubrique *Varia* on trouve deux contributions dédiées à la didactique du FLE. D'abord, l'article de **Jan Lindschouw** de l'Université de Copenhague qui dans *L'acquisition de compétences inter- et multiculturelles*, étudie la perception qu'ont les étudiants universitaires de l'enseignement et de l'acquisition des compétences inter- et multiculturelles. Il s'agit d'une étude qualitative dont les réponses acquises chez les étudiants en français témoignent de l'importance qu'il faut accorder à la réflexion sur la notion de culture et sur l'inter- et la multiculturalité dans l'enseignement des langues étrangères. Les résultats des interviews révèlent également quelques défis de prendre en considération dans l'enseignement universitaire des langues étrangères, à savoir la combinaison des aspects théorique et appliqué de l'acquisition d'une langue étrangère et du travail sur la langue et la culture en contexte.

Ensuite, l'article de **Eva Thue Vold** de l'Université d'Oslo qui dans *La formation des enseignants de langue en Norvège - quelle place pour la didactique du FLE ?* examine

la question de savoir comment une formation générale en didactique des langues peut améliorer la préparation des futurs enseignants à l'enseignement du français et d'autres langues étrangères. L'auteur prend son point de départ dans la formation des enseignants en Norvège et, à partir de son étude, elle propose quelques solutions possibles pour la formation des futurs enseignants.

Le volume se termine par un compte rendu réalisé par **Henning Nølke**, de l'Université d'Aarhus, de l'ouvrage de Catherine Fuchs intitulé *La comparaison et son expression en français*. Paris : Éditions Ophrys, 2014.

Nous remercions le GERFLINT pour son action permanente d'édition, de diffusion, d'indexation internationales de la revue et pour ses précieux conseils. Nous remercions également les auteurs pour la qualité de leurs travaux et le comité scientifique pour son travail consciencieux de lecture des contributions. Nous tenons également à remercier l'Institut Français du Danemark pour l'intérêt porté à *Synergies Pays Scandinaves* et pour le soutien qui permet de réaliser la publication en version papier.

De la littérature et du genre comme notions ontologiquement instables



Sébastien Doubinsky

Université d'Aarhus, Danemark

frاسب@dac.au.dk



Résumé

Il est impossible de parler du 'genre' littéraire sans parler d'identité de la littérature. Or définir la littérature par une identité épistémologiquement fixe se révèle rapidement impossible, car liée trop étroitement aux contingences culturelles, sociales et historiques qui la déterminent. Il en est de même avec l'élément de base constituant cette littérature, c'est-à-dire le livre, qui est à la fois objet, quasi-objet et œuvre. C'est sur cette base mouvante que se pose le 'genre' comme proposition d'identité, qui ne peut, bien entendu, qu'être instable lui aussi et par conséquent ontologiquement relatif. Toutefois, cette instabilité, loin d'empêcher une approche critique, peut au contraire servir de base épistémologique, en l'incluant dans la lecture de l'œuvre et permettant ainsi de la placer dans une position dynamique, et non plus entropique, comme voudraient si souvent l'enfermer les canons littéraires.

Mots-clés : littérature, canon littéraire, livres, œuvres, genre

On Literature and Genre as ontologically unstable Notions

Abstract

It is impossible to speak about literary 'genres' without speaking about literature. However, defining literature through an ontologically stable identity quickly proves impossible, as it is too closely linked with the historical, political and social circumstances that define it. The same can be said of its basic component, the book, which is both an object, a quasi-object and a work. 'Genre' therefore bases itself on this unstable basis to offer an identity which can only be unstable, and therefore ontologically relative too. This instability, however, far from preventing a critical approach, can be used as an epistemological basis, if we include it in the reading process of the work, placing it in a dynamic position instead of the entropy offered by the literary canons.

Keywords: literature, literary canon, books, works, genre

I. De l'instabilité ontologique de la littérature

Dans un monde où les cadres bougent de tous côtés, se rattacher à la "littérature" comme base solide pour établir une théorie critique ressemble de plus en plus à un acte désespéré, surtout si on cherche à la doter d'éléments normatifs, qui sont souvent une échelle de valeurs déguisées. Ute Heidmann l'a très bien compris et critiqué dans

son article, *La comparaison différentielle comme approche littéraire*, où elle dit : « Comme les comparatistes le savent bien, il n'existe pas *une* mais de *multiples* façons de concevoir ce qui est « littéraire. » » (Heidmann, 2013 : 22). C'est précisément pour cette raison qu'il nous semble crucial d'essayer de redéfinir ici cet élément essentiel de notre discours épistémologique.

Pour commencer par une définition 'normative' et communément acceptée de la "littérature", nous prendrons celle du Larousse en ligne, qui nous semble être un point de départ clair même s'il est, bien entendu, tout à fait - et fort à-propos - discutable

« Littérature : nom féminin. Ensemble des œuvres écrites auxquelles on reconnaît une finalité esthétique¹. »

À l' « œuvre écrite » - au « texte » comme dirait Barthes - nous voyons associé une définition décrivant simultanément une intention, un résultat et l'établissement de cette valeur. La description d'un objet matériel (« œuvre écrite ») est devenue un concept, dont le lien étymologique est resté central, à la fois physiquement et symboliquement. Rien de nouveau ici et nous pouvons, par principe, accepter pour l'instant la définition donnée par le dictionnaire, car elle se place dans une perspective normative (ou consensuelle, ce qui revient au même) et nous avons besoin, pour pouvoir parler clairement de notre sujet, d'une plateforme 'fixe', du moins en apparence.

Commençons par l'évidence: ces « œuvres écrites », qui ressemblent, mais en s'en distinguant, des « choses écrites » par leur statut de 'construction' identifiable au travers de leur intentionalité supposée (« esthétique », donc.)

En effet, toute chose écrite n'est pas forcément littérature, et tout livre n'est pas forcément son vecteur. L'identité constituée par l'objet est donc impossible à prouver, l'objet-livre en soi n'étant pas identique à la nature présentée par la définition formelle. L'objet-livre ne prend par conséquent sa place dans le domaine de la littérature que par rapport à son contenu, qui obéit à une règle à la fois vague et précise: sa dimension intentionnellement, fortuitement ou accidentellement esthétique. Bien entendu, nous percevons tout de suite les limites d'une telle définition. Si la dimension esthétique d'un texte est la norme qui définit ce qui est littéraire ou non, nous n'entrons plus dans le normatif, mais dans l'établissement d'un système de valeur binaire :

Littéraire = esthétique

Non-littéraire = non-esthétique

L'identité littéraire ici est par conséquent absolument, essentiellement, on pourrait dire ontologiquement, relative, car l'histoire des idées et de la littérature nous l'a

montré maintes fois: la valeur esthétique est une valeur tout sauf stable². La querelle des Anciens et des Modernes au XVII^{ème} siècle, la « bataille d'Hernani, » les farouches critiques contre Manet et les Impressionnistes ou le 'scandale' du Nouveau Roman sont là pour nous le rappeler.

Mais si l'identité flotte, la littérature (en tant que terme normatif) reste et continue de servir de référence dans le domaine de la théorie critique. Le meilleur exemple - et le plus paradoxal peut-être - en est la constitution de "canons" littéraires, ou plutôt, le besoin de les établir.

Un canon, par son étymologie biblique, exclut autant qu'il réunit. Ce qu'il réunit forme le groupe des textes 'orthodoxes' et en exclut tous les autres. Cette référence à la bible et à sa formation (mais il en est de même pour tous les canons religieux, ce qui montre que le problème d'identité de la littérature est universel) n'est pas innocente, et dévoile une intention claire. La littérature doit ressembler aux critères qu'on lui attribue et dont la société a besoin à un moment donné de son existence. De même, d'autres courants non-orthodoxes créeront leurs propres canons, pour exactement les mêmes raisons.

Ce désir de classer selon un principe (relatif) de valeurs est en lui-même, paradoxalement, l'aveu de ses limites. Certes, la valeur proposée se veut soit universelle (religieuse, scientifique, et parfois littéraire), soit nationale (parfois religieuse, parfois scientifique, parfois littéraire), mais, dans les deux cas, elle est par définition relative. Qu'il s'agisse des 'Chefs d'oeuvres de la littérature mondiale' ou du 'Génie de la littérature française' nous trouvons, à la base, un système de définition faussé, parce qu'il exclut de fait (et bien souvent volontairement) tout un ensemble d'oeuvres et de textes qui ne correspondent pas aux goûts du jour. Un des exemples les plus frappants en est cet aveu exprimé par Harold Bloom, grand 'canoniste' s'il en est, dans un article du *New York Review of Books*, où il admet revoir son sentiment envers le *Don Juan* de Byron qui est, maintenant qu'il a vieilli, plus positif³. Ce qui revient à dire que cette valeur qu'il lui a attribuée autrefois et sur laquelle il revient aujourd'hui est purement personnelle et relativise d'emblée la valeur du canon qu'il a contribué à établir.

Si la 'valeur' littéraire est impossible à démontrer par elle-même, cela veut dire que la valeur attribuée aux œuvres littéraires réunies dans un canon quelconque provient du résultat constaté de l'effet et de l'influence de ces œuvres dans un paysage culturel concerné. Et plus large sera le paysage, plus cette valeur sera confirmée. Pour prendre des exemples précis, Balzac, Andersen et Dickens ont une dimension (donc une valeur) quasiment universelle, alors que Cendrars, Kerouac et Murakami Ryû ont une valeur plus relative, sauf dans le domaine limité (donc de moindre valeur) où ils sont 'canonisés⁴.' Il devient évident que la littérature comme 'valeur qualitative' est essentiellement liée

à l'image socio-historique de la culture dont elle provient. Bourdieu a bien montré dans *La distinction* comment la culture était un instrument de la lutte des classes - inutile d'y revenir⁵.

Ce qui apparaît clairement, une fois que l'on a évacué la norme qualitative, c'est que le raisonnement binaire littérature/non-littérature ne fonctionne pas, surtout s'il est basé sur ou autour d'une notion 'esthétique' intentionnelle - ou non.

Ce « ou non » est l'un des éléments essentiels pour la critique d'un concept de littérature établi sur une base esthétique normative. Le problème de cette valeur esthétique provient bien évidemment de sa base, elle aussi toute relative. Comme le dit si bien l'adage populaire: « Des goûts et des couleurs, on ne discute pas. »

Si l'on veut baser la littérature sur une valeur esthétique, il faut bien entendu définir, ou du moins délimiter, le champ auquel on se réfère. Ici apparaît déjà un clivage irréductible entre les valeurs. Entre l'esthétique de l'écrivain "reconnu" et celle de l'écrivain d'avant-garde, la distance est énorme. De plus, il n'est pas sûr que la valeur esthétique de l'écrivain reconnu soit reconnue par l'écrivain d'avant-garde, et inversement. La valeur esthétique explose ici sous son propre poids.

Quant à l'intention esthétique contenue dans une oeuvre, c'est encore plus complexe. Le terme de « finalité » est en effet synonyme de 'but' ou décrit un processus qui tend vers une 'fin.' Intention ou résultat? Intention et résultat? Intention sans résultat? Résultat sans intention? Chaque oeuvre à son histoire, qui correspond à la fois à l'intention de son auteur, sa manifestation matérielle et sa réception. Mais toute oeuvre a-t-elle véritablement pour origine ou comme résultat, une « finalité esthétique »?

Les fragments retrouvés, font-ils partie de la littérature ou tout simplement, de son histoire? Les brouillons, qui ont la même finalité que l'oeuvre achevée, sont-ils eux aussi à considérer par conséquent comme littérature à part entière, car partageant la même intention?

Si nous semblons enfoncer ici des portes grande ouvertes, c'est parce qu'il nous paraît particulièrement important d'insister sur ce dernier point. La plupart des 'généralistes' ou 'taxinomistes' me reprocheront de mélanger les torchons et les serviettes, qu'une oeuvre achevée ne correspond pas aux étapes nécessairement inférieures à sa composition, etc. Or, tout dépend là encore de la définition donnée (deux fois) en ce début d'essai. Si l'identité de la littérature passe par sa finalité esthétique, alors tout texte ayant comme but une expression esthétique devient alors littéraire - brouillons et fragments y compris.

Si l'oeuvre inachevée de Proust, la troisième édition des *Fleurs du mal* et les *Illuminations* de Rimbaud correspondent bien à cette définition, que faire des textes de

DADA dont la finalité est, pourrait-on dire, tout *sauf* esthétique, à moins de détacher l'œuvre de son intention et de la remplacer par la nôtre, forcément fautive ? Et quoi de Rimbaud disant, dans « Une saison en enfer » : « Un soir, j'ai assis la beauté sur mes genoux - Et je l'ai trouvée amère. - Et je l'ai injuriée⁶ »

L'identité esthétique de la littérature apparaît donc comme une limite, plutôt qu'une définition solide, mais, paradoxalement, elle nous indique aussi, en creux, le cœur du problème : que la littérature est ontologiquement indéfinissable, et qu'elle est basée sur des valeurs historiquement relatives. Les 'canons' peuvent désormais apparaître sous leur vrai jour, celui d'une organisation hiérarchique d'œuvres visant à constituer une identité *relative* participant à une culture *relative* érigée en norme. Si nous voulons continuer à parler de littérature, de son identité, voire de sa mort, comme tous les magazines le font à chaque rentrée littéraire, il nous faut parler d'un mot (je dis bien, d'un *mot*), le mot 'littérature,' dont le sens, déterminé par la valeur qui lui est nécessairement ajoutée, est en train de varier au moment même où il est utilisé. C'est un mot qui n'arrête pas de s'effacer et de se ré-écrire. C'est un mot qui ne définit rien⁷.

II. De l'instabilité matérielle de l'œuvre

Si nous ne pouvons donc pas utiliser le mot de littérature comme base solide d'étude ou de référence, il nous faut réfléchir plus avant sur l'identité de ce qu'elle ne parvient pas à cerner ou définir dans son intégralité, parce que nécessairement contradictoire. Pour cela, il nous semble essentiel, après François Bon, de nous pencher sur ce qui la constitue matériellement, c'est à dire l'objet-livre, qui est aussi, simultanément un quasi-objet⁸, au sens de Bruno Latour, c'est-à-dire un objet hybride polychargé culturellement et socialement. En effet, pourrait-on dire, en parodiant l'Ubu de Jarry à propos de la Pologne et des Polonais : « sans livres, pas de littérature. »

Cependant, comme nous l'avons vu précédemment, tout objet-livre n'est pas forcément un objet littéraire. Un annuaire, le code civil ou l'anatomie de Grey ne font pas partie, de manière évidente, de la littérature, bien que leur forme physique semblerait pouvoir les y intégrer. Il apparaît ici un problème similaire à celui que nous avons rencontré avec la 'finalité esthétique' de l'œuvre.

La différence, cependant, est de taille et facilement contournable. Si la finalité esthétique opère une division normative au sein même de son propre champ, la différence entre le Bottin et les *Illuminations* est flagrante. Il s'agit, en effet, d'une différence de finalité sociale - on pourrait dire, de façon marxiste, entre un objet 'nécessaire' et un objet 'superflu.' Bien entendu, nous avons remplacé ici une valeur relative par une autre, et le superflu de l'objet-livre qui n'a pas de finalité 'utile'

reste à démontrer - voire à contredire. Mais disons que pour notre réflexion, nous acceptons l'objet-livre superflu comme celui appartenant de fait à ce qu'on se doit encore d'appeler littérature. On pourra évidemment objecter que les œuvres à contenu 'moral' (comme *Phèdre*, ou *La Nouvelle Héloïse*, par exemple) ne sont pas 'socialement' superflues, car elles participent activement ou passivement à l'établissement de normes sociales au travers de la morale. Cette objection est parfaitement légitime, et nous verrons plus loin comment la contourner. Mais pour l'instant, afin de continuer notre raisonnement, acceptons l'objet-livre sur lequel nous allons nous pencher comme un quasi-objet superflu, donc « littéraire. »

Bien entendu, de nos jours, un nouveau problème apparaît, lui aussi abordé et analysé par François Bon dans *Après le livre*, qui est celui de la dématérialisation de l'objet-livre et son remplacement - ou plutôt son déplacement - dans le virtuel. Cependant, comme Bon l'a montré, il ne s'agit pour l'instant, somme toute, que d'un déplacement technique - une évolution technologique comparable au passage des tablettes d'argile au papyrus, du papyrus au parchemin, et du parchemin au papier. Certes, de notre point de vue, il y a une différence technique inimaginable entre l'objet-livre et l'objet-liseuse électronique, mais le saut n'est en réalité pas plus énorme - et peut-être même moins - que lors de l'apparition des premiers livres imprimés, avec leurs nouvelles casses. Pour des raisons de simplicité, l'objet-livre auquel nous ferons référence dans notre essai sera à la fois l'objet-papier et l'objet-électronique, sauf si une différenciation essentielle s'avère nécessaire.

L'objet livre est donc à la fois la base, l'incarnation et le symbole de la littérature. En tant qu'objet 'superflu' il détient une place paradoxale, puisque son inutilité matérielle lui confère justement une utilité identitaire. Autrement dit, un livre définit quelque chose qui n'a pas de 'valeur' intrinsèque, hormis celle que peut détenir l'objet-livre lui-même en tant qu'incunable, œuvre signée, etc. La valeur de l'objet-livre est en quelque sorte latente et déplacée, en ce qu'elle se situe autant autour de l'objet qu'à l'intérieur. *Madame Bovary* n'est pas seulement le livre *Madame Bovary*, même si c'est aussi le livre. L'œuvre est la fois latente et physiquement présente, et l'objet-livre en est sa manifestation matérielle au moment où il se trouve sur ma table - ou potentielle, s'il est dans ma bibliothèque - ou symbolique, si je parle de Bovarysme, etc. Nous voyons bien ici que toutes les propositions sont vraies, et qu'aucune ne s'annule. Nous sommes en quelque sorte dans l'état quantique du texte, qui précède le choix que nous devons prendre pour décider sous quelle forme nous allons lire ou étudier.

Pour Don Quichotte, les histoires de chevalerie sont vraies, parce que *matérialisées* dans les livres. Pour les autres, elles sont fausses parce que justement *matérialisées dans* les livres. Cervantès a bien compris où se situait le noeud du problème - les personnages de l'histoire se disputent par rapport à la nature *physique* de la fiction, preuve

de leur existence, et par-là même, de leur non-existence. Si Don Quichotte a tort par rapport aux livres qu'il a lus quant à la "réalité" de leurs histoires, il a raison par rapport à la réalité de l'objet-livre *Don Quichotte*. En ce sens, Don Quichotte est un méta-personnage de sa propre histoire, une mise-en-abyme inversée de la fiction. Pour être plus précis, dans *Don Quichotte*, la réalité est la fiction de la fiction. Et le livre, le centre de gravité quantique où toutes les propositions sont aussi vraies que fausses. L'objet-livre dans *Don Quichotte* est donc la base *relative* de la littérature. C'est en ce sens qu'on peut le considérer comme un quasi-objet, car les paradigmes qui le déterminent et qu'il détermine dépassent sa propre nature physique, et le relient à d'autres contextes socio-culturels. Le livre est à la fois matériel et immatériel, soit présent et potentiellement absent, ou l'inverse. C'est un objet en flux constant, dont la lecture n'est qu'un instant relatif et précis⁹. S'il conditionne bien la littérature par son contenu, sa forme en est la représentation symbolique - son *icône*, c'est-à-dire son image chargée de sens, ou plutôt, son image sur laquelle on *projette* un sens.

À la fois objet et image rétinienne de l'objet - qui demeure 'visible' malgré son absence - le livre concentre bien sur lui toutes les ambiguïtés inhérentes à la littérature.

Cependant, le problème n'est pas contenu uniquement dans la forme de l'objet-livre, ni dans sa place - mais aussi dans sa temporalité, car si l'objet livre est ambigu en soi, il est aussi un objet en mouvement. Le roman de Bergotte que lit le narrateur de *La recherche avec Albertine* n'est plus le même que celui qu'il lit sans Albertine. Il ne trouve plus les passages qui l'avaient tant ému, et d'un coup les pages sont redevenues blanches. C'est désormais un autre livre, un objet qui a traversé le temps du narrateur et de la narration, et dont la temporalité ne correspond plus à celle du récit. Il s'est *déplacé*, tout autant que le narrateur, mais à une vitesse différente.

Cette relativité temporelle de l'objet-livre s'ajoute à la relativité identitaire de l'œuvre, et par capillarité, à celle de la littérature. Si nous acceptons qu'un livre est une œuvre¹⁰, et pas qu'un texte, nous devons accepter sa nature d'objet terminé et d'objet en cours de construction. C'est à cause de cette relativité inhérente que la proposition de Barthes du 'texte' seul ne tient pas, du moins, pas dans l'optique de l'objet 'mouvant.' Le texte faisant partie d'une œuvre (prise ici dans tous les sens possibles du terme), il se déplace aussi *avec* ou *malgré* elle. Ceci se voit à l'évidence avec les poèmes. Rien n'est moins fixe qu'un poème et qu'un recueil de poèmes. L'exemple pris plus haut chez Harold Bloom le montre parfaitement. De même Rimbaud se relisant: «La vieillerie poétique avait une bonne part dans mon alchimie du verbe¹¹.»

L'œuvre se place donc simultanément en plusieurs endroits à la fois, de la même façon que l'objet-livre contient plusieurs identités. La matérialité de l'œuvre, comme celle de l'objet-livre, est par conséquent une matérialité relative, dont l'identité

est vérifiable (ou contestable) en un endroit déterminé, lui-même indissociable d'un moment précis et lui aussi déterminé : la lecture.

C'est parce que les livres-objets sont des œuvres que leur dématérialisation physique n'est pas un problème en soi. Leur poly-identité n'est pas accentuée par leur virtualité, on pourrait presque dire au contraire qu'elle prend sa place symboliquement *visible*, l'objet-livre devenant subitement le non-objet livre, et donc rejoignant *littéralement* son essence d'œuvre.

III - De l'instabilité nécessaire du genre

Nous atteignons ici un point essentiel qui est le rapport entre une finalité générale (normative) constituée par l'ensemble des finalités individuelles (relatives.) L'évidence d'un écart irrécyclable entre les deux n'est pas à démontrer - la question de la généralité en est même la preuve la plus éclatante.

Au regard des nouvelles catégories génériques apparues ces dernières années (roman hybride, gay, postcolonial, etc.) on se rend vite compte que les cadres bougent, voire craquent de tous côtés. Cependant, si ces catégories 'objectives' basées sur un classement d'œuvres selon leur identité formelle (romans, nouvelles, théâtre, poésie, etc.) ou thématiques (roman noir, érotique, postcolonial, etc.) sont utiles pour une définition de surface et pour les rayons des bibliothèques ou des librairies, elles ne résistent jamais à un examen de fond ou à une lecture réellement critique. On pourrait même dire qu'elles servent presque uniquement à se faire détruire, comme l'a suggéré Jacques Derrida dans son désormais célèbre essai, *La loi du genre*, quand il écrit :

« *Et si c'était impossible, de ne pas mêler les genres? Et s'il y avait, logée au cœur de la loi même, une loi d'impureté ou un principe de contamination? Et si la condition de possibilité de la loi était l'a priori d'une contre-loi, un axiome d'impossibilité qui en affolerait le sens, l'ordre et la raison*¹²? ».

Et en effet, les genres ne fonctionnent finalement que lorsque leurs frontières sont floues et perméables, et quand leur fonction est uniquement (et par conséquent *relativement*) descriptive. C'est quand ils prétendent à une fonction normative que l'échec est flagrant, car tout objet-livre, ainsi que toute œuvre, étant hybride, la normalisation ne peut s'opérer sans mutilation. L'identité générique est plus une identité *par contraste* qu'une identité propre - et cette identité change avec le temps et la perspective culturelle à travers laquelle - ou par rapport à laquelle - elle est perçue.

Le genre ne peut donc pas participer de l'identité de l'œuvre autrement que comme élément *relativement* descriptif. C'est une identité empruntée ou imposée, mais qui ne

détermine aucunement la valeur du texte, sauf si cette valeur est directement associée au genre, et est par là même automatiquement relativisée en soi - il n'y a pas assez de place ici pour discuter du fameux 'genre mineur,' qui, bien souvent dans l'histoire littéraire a bien plus innové que le 'genre majeur.' L'objet-livre et les œuvres dépasseront toujours leur généricité, car leur finalité n'est jamais *unique*.

Nous avons déjà vu plus haut la relativité de cette valeur littéralement 'ajoutée' et des problèmes de définition que cela entraîne. Par contre, il faut aussi reconnaître que cette valeur ajoutée ne peut être ni niée, ni ignorée et se demander par conséquent si, paradoxalement, il ne conviendrait pas plutôt de l'intégrer à la lecture, non pas comme une constante, mais précisément comme une valeur relative, faisant *nécessairement* partie de la lecture. C'est par cette reconnaissance paradoxale que la lecture va devenir réellement critique, car elle va tenir compte de toutes les identités possibles de l'œuvre, y compris de celles qui la posent, relativement, comme œuvre de "valeur."

En effet, cette valeur "ajoutée" positive ou négative à l'œuvre doit être considérée comme faisant partie de la lecture, afin de nous permettre de mieux nous en dégager. Si l'œuvre en soi peut-être associée à la métaphore du fond de la piscine utilisée par Merleau Ponty à propos de l'œuvre d'art¹³, il devient évident que le moment ou l'angle de l'observation va modifier, non pas son existence, ni son essence, mais son *effet*.

C'est cet *effet* qui va déterminer la lecture de l'œuvre, et c'est précisément lui qui doit être analysé en même temps que l'œuvre. On pourrait même dire que la lecture va précisément consister à étudier les conséquences de la conformité ou du déplacement de l'œuvre par rapport à son effet.

Quand Don Quichotte lit les romans de chevalerie, il est un lecteur littéral - comme nous l'avons vu plus haut, 'si c'est écrit, c'est que c'est vrai.' Ceux qui l'entourent, croyant connaître la différence entre réalité et fiction, lui opposent le 'genre' ¹⁴ comme base de leurs arguments. Cependant, dans le deuxième tome, beaucoup des personnages rencontrés ont lu la première histoire de Don Quichotte, qu'ils tiennent pour vraie - d'autant plus qu'ils ont le personnage sous les yeux. L'effet de réel au sein de la fiction est donc double, tournant autour du jeu vrai/faux. Ce qui est vrai pour Don Quichotte est faux pour les autres, mais ce qui est vrai pour les autres est faux pour Don Quichotte - et pour le lecteur, puisque nous savons pertinemment que *Don Quichotte* est un roman écrit par Cervantès. Le faux l'emporte donc, non pas du côté des contradicteurs de Don Quichotte, mais de tout le monde. Le seul 'bon' lecteur est Sancho Pança, l'imbécile heureux, et par conséquent le sage, qui suit la folie de son maître tout en la sachant folie. Pança est le lecteur paradoxal type, qui choisit de tomber dans le piège de l'empathie, tout en raisonnant sur son erreur. On pourrait le considérer comme le proto-lecteur critique.

Ce que Cervantès a mis en place dans son roman (les deux tomes constituant une seule œuvre), c'est justement l'amorce d'une réflexion autour de la fiction, ou plutôt, pour être encore plus précis, de l'effet de la fiction, non pas sur le réel - car le réel chez Cervantès est une autre fiction - mais comme processus sur le lecteur au travers du phénomène de la lecture.

Le choix de la réalité des romans de chevalerie dans *Don Quichotte* est donc un choix de lecture, mais, comme Cervantès le montre, ce choix est une illusion. C'est en cela que Don Quichotte tire son épingle du jeu, malgré lui. Sa folie lui permet de valider sa lecture, alors que ses contradicteurs se basent sur une réalité que nous, lecteurs du Quichotte, savons elle aussi fictionnelle. La mise en abyme est donc totale, impliquant le lecteur lui-même (nous) dans son piège.

Cervantès a inventé la fictionnalité, non seulement du lecteur, mais de la lecture elle-même, comme processus de confirmation de la césure fiction/réel. La lecture devient un phénomène instable qui, au lieu de confiner le domaine de la fiction, l'étend au contraire en dehors de l'objet-livre, contaminant le processus lui-même et par conséquent le lecteur. L'effet de réel fonctionne à la fois sur Don Quichotte, Pança (qui ne sait pas lire mais qui est néanmoins un excellent 'lecteur' de la situation de son maître) et tous les personnages qu'ils rencontrent au cours de leurs aventures.

Le lecteur est donc en permanence, comme Don Quichotte et tous les personnages du roman, une victime à la fois consentante et aveugle de cet effet de réel provoqué par la fiction. L'instabilité du phénomène, provoquée par l'instabilité de l'œuvre, doit par conséquent être considérée comme un premier pas essentiel dans toute lecture critique. Autrement dit, l'intention du lecteur doit être annoncée comme une possibilité instable, et non normative.

Cette *criticalité* (entendue ici comme essence ontologiquement instable) de l'œuvre ou du texte, qui détermine le quasi-objet livre, (ainsi que sa lecture et son lecteur), est ce qui va aussi le définir comme un objet *non-littéral*, c'est à dire comme un objet qui ne sera jamais *identique* à sa lecture, et par extension logique, à son *genre*. Merleau-Ponty a défini l'œuvre d'art comme une œuvre qui renaît à chaque regard¹⁵ et Baudelaire a affirmé que c'était l'œil du spectateur qui créait le tableau¹⁶ - il faut comprendre ici que pour l'œuvre d'art comme pour l'œuvre littéraire, le regard posé, le regard critique est un détachement de son sens pris comme littéralité. Autrement dit, ce n'est pas seulement le nouveau regard qui conditionne la perpétuation de l'œuvre, mais l'écart dans lequel il s'insère pour trouver du sens et/ou se rapprocher son intention, en dépit de son identité acceptée. C'est en ceci que l'*effet* dont j'ai parlé prend tout son sens - car il est le symptôme de la distance qui s'opère¹⁷, et incarne le champ théorique dans lequel va pouvoir s'inscrire une critique prenant en compte, dès le départ, son instabilité comme moteur inséparable de son identité.

Bibliographie

- Barthes, R. 1968. « L'effet de réel. » *Communications*, numéro 11.
- Bon, F. 2011. *Après le livre*. Paris : éditions du Seuil.
- Cervantès, M. de. 2010. *Don Quichotte*, volumes I et II, Paris : éditions du Livre de Poche, collection Classiques.
- Derrida, Jacques. 2003. La loi du genre. In : *Parages*, Paris : éditions Galilée, p. 249-287.
- Heidmann, U. 2013. La comparaison différentielle comme approche littéraire. In : *Nouveaux regards sur le texte littéraire*, Reims : EPURE, éditions et presses universitaires de Reims, p. 203-222.
- Latour, B. 1997 [1991]. Révolution. In : *Nous n'avons jamais été modernes*. Paris : éditions La Découverte, p. 71-123.
- Merleau-Ponty, M. 2011 [1964]. *L'œil et l'esprit*. Paris : éditions Gallimard, collection Folio essais.
- Proust, M. 2014. *Œuvres complètes*, Paris : éditions Arvensa, format Kindle.
- Rimbaud, A. 2013. *Œuvres complètes*, Paris : éditions Arvensa, Format Kindle.

Notes

1. <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/litt%C3%A9rature/47503> [Consulté le 15 novembre 2014].
2. On peut noter au passage qu'autrefois, cette valeur était « morale ». Après Nietzsche et la mort de Dieu, elle est devenue « esthétique ».
3. "The ultimate contrast in English poetry is between Byron and Shakespeare. Of Byron the passionate man, we know nearly everything, while of Shakespeare's inwardness we know nothing. Shelley, a superb literary critic, considered Byron's *Don Juan* to be the great poem of the age, surpassing even Goethe and Wordsworth. Once I would not have agreed with Shelley, but moving toward the age of seventy-nine and having just reread *Don Juan*, I am persuaded." Harold Bloome, in *Pilgrim to Eros*, *New York Review of Books*, September 24, 2009.
4. Nous savons pourtant que si la qualité d'un écrivain se mesurait seulement au « domaine » qu'il occupe, alors Barbara Cartland ou Dan Brown seraient probablement parmi les meilleurs écrivains du monde.
5. Bourdieu, Pierre, *La distinction*, Paris : éditions de Minuit, 1979.
6. Rimbaud, Arthur, « Une saison en enfer » in *Œuvres Complètes*, Paris : Gallimard, collection la Pléiade, 1972, p. 93.
7. À ce sujet, une des œuvres les plus radicales quant à la relativité ontologique de la littérature me semble être incarnée par le roman de Michel Houellebecq, *La carte et le territoire*, sorte de « Tombeau » de ce qu'elle voudrait représenter et qui s'achève sur le triomphe, absolu et vide de sens, de la nature.
8. Pour une définition plus précise du quasi-objet dans son champ anthropologique, voir Latour, Bruno, dans le chapitre « Révolution » dans *Nous n'avons jamais été modernes*, Paris : éditions La Découverte, 1997, p. 71-123.
9. J'ai développé plus avant cette proposition de lecture "relative" dans mon ouvrage, co-écrit avec Tabish Khair, *Reading Literature Today*, Sage, 2010, chapitre 1, 'Impermanence and deception'
10. « ŒUVRE:1) Travail, tâche, action effectués par un agent quelconque : *Une œuvre de longue haleine*.2) Objet, système, etc., résultant d'un travail, d'une action : *Ce tabouret est l'œuvre d'un artisan*.3) Production de l'esprit, du talent ; écrit, tableau, morceau de musique, etc., ou ensemble des productions d'un écrivain, d'un artiste : *Les œuvres de Bach. Une œuvre d'art. Une thèse sur l'œuvre de Rimbaud*.4) Organisation à but religieux, moral, social, philanthropique : *Faire un don à une œuvre*. » Petit Larousse en ligne.

11. Rimbaud, Arthur, «L'alchimie du verbe», in *Une saison en enfer*, Paris : éditions Gallimard, collection La Pléiade, 1972, p. 108.
12. Derrida, Jacques, "La loi du Genre" dans *Parages*, Paris: éditions Galilée, 1985, p. 249-287.
13. « Quand je vois à travers l'épaisseur de l'eau le carrelage au fond de la piscine, je ne le vois pas à malgré l'eau, les reflets, je les vois justement à travers eux, par eux. » in Merleau-Ponty, Maurice, *L'œil et l'esprit*, Paris : éditions Gallimard, collection Folio, 2011, p. 70.
14. « Si nulle peinture n'achève la peinture, si même nulle œuvre ne s'achève absolument, chaque création change, altère, éclaire, approfondit, confirme, exalte, recrée ou crée d'avance toutes les autres. » in Merleau-Ponty, L'œil et L'esprit, Paris : éditions Gallimard, collection Folio, 2011, p. 92.
15. « Si nulle peinture n'achève la peinture, si même nulle œuvre ne s'achève absolument, chaque création change, altère, éclaire, approfondit, confirme, exalte, recrée ou crée d'avance toutes les autres. » in Merleau-Ponty, L'œil et L'esprit, Paris : éditions Gallimard, collection Folio, 2011, p. 92.
16. « D'ailleurs, même à l'esprit d'un artiste philosophe, les accessoires s'offrent, non pas avec un caractère littéral et précis, mais avec un caractère poétique, vague et confus, et souvent c'est le traducteur qui invente *les intentions*. » (Souligné par Baudelaire) in Baudelaire, Charles, « L'art philosophique » in *Écrits sur l'art*, Paris : Librairie Générale Française, collection Le Livre de Poche, 1992, p. 567.
17. C'est ici que je m'éloigne de l'"effet de réel" tel que Barthes le conçoit. Il me semble que plutôt que d'opérer une « convergence » entre un réel "objectif" et une *mimêmis* "subjectivée," la description dans la fiction opère précisément sur le phénomène inverse, à savoir un rappel au lecteur que le "réel objectif" n'existe pas, et que la *mimêsis* est par nature artificielle. La description fictionnelle renvoie au contraire à l'instabilité de notre réel, pour la confirmer.

Qu'est-ce qu'on fait de ce qui dépasse ? Réflexions sur le classement générique de la matière orale



Mari Bacquin

Université de Lund, Suède

mari.bacquin@rom.lu.se

Robert Zola Christensen

Université de Lund, Suède

robert.zola_christensen@nordlund.lu.se

Le but de la critique de la théorie du genre n'est pas autant de classer que de clarifier.

Northrop Frye, 1957¹

Résumé

Un genre est-il ce qu'on a envie qu'il soit ? Cet article se propose à la lumière des grands changements épistémologiques dans les sciences humaines depuis les années 80, qui ont eu comme mérite de clarifier les bases de la scientificité moderne, de faire un pas en arrière et de regarder non pas tant de quoi on parle dans le domaine générique, mais plutôt comment on en parle. L'exemple de la classification de la matière orale médiévale montre que les divergences entre chercheurs arrivent souvent parce qu'ils ne sont pas d'accord sur ce qui se cache derrière les dénominations qu'ils emploient pour la matière avec laquelle ils travaillent. Le chemin vers un consensus peut s'avérer passer entre essentialisme et nominalisme.

Mots-clés: genre, classification, matière orale, épistémologie, terminologie, littérature médiévale

What to do when it doesn't fit? Reflections on generic classification in oral material

Abstract

In this article, in the light of the important epistemological changes in human sciences since the 80's, which had the merit of clarifying the foundations of modern scientific nature, we focus on the difficulties in classifying the orally transmitted material. We show, that the question is not so much what we talk about, when we talk about genres, but how we talk about it. We demonstrate that the disagreements among researchers often emerge due to different ways of using the terminologies on the material, rather than different ways of actually apprehending the genres. The path to consensus might be situated in between essentialism and nominalism.

Keywords: genre, classification, oral material, epistemology, terminology, medieval literature

L'œuvre médiévale *Aucassin et Nicolette*, qui est unique dans sa réalisation et préservée à la postérité par un seul manuscrit, a pu être étiquetée par la critique dans les travaux savants de différentes manières. On a parlé de *conte*, de *fabliau*, de *roman* et de *nouvelle* selon les critères de définition que les savants ont privilégiés dans leur détermination générique de l'œuvre. Ce récit écrit en prose et en laisses assonantes de sept syllabes, combinant le lyrisme et la parodie, peut exemplifier les difficultés que le chercheur affronte dans son travail de classification de la matière orale. Aujourd'hui, *Aucassin et Nicolette* est considéré comme le seul représentant du genre de *chante-fable*, le terme que l'auteur donne à son récit en fin de parcours narratif. Il s'agit donc d'une seule œuvre, consignée dans un seul manuscrit qui par sa seule exemplarité donne nom à un genre. C'est le cas le plus simple, et encore, les savants n'étaient pas d'accord. Comme on peut se l'imaginer, cela n'est pas plus simple quand les spécimens sont nombreux.

L'exercice de délimiter un type de texte parmi une multitude d'exemplaires et de le faire ressortir par rapport à d'autres types qui en sont proches est un défi majeur et en même temps une nécessité pour les chercheurs, simplement pour savoir de quoi on parle. L'une des difficultés générales du concept de genre est qu'il doit joindre deux pôles opposés pour être opérationnel, l'individualité et la généralité. Le classement générique devrait en effet se bâtir sur la production individuelle et concrète des auteurs, mais se concevoir comme une entité générale et théorique, ce qui par la force des choses ne peut se faire qu'avec un certain recul. Mais cela constitue une autre difficulté, car de fait, un classement générique peut rarement s'établir une bonne fois pour toutes, même a posteriori. Il a un potentiel d'évolution constant de par la nature vivante de la matière qu'il est censé capter et décrire, car la production littéraire n'est pas prévisible.

La matière orale est un domaine qui historiquement est à cheval entre plusieurs disciplines, le folklore, la philologie et la littérature. Lorsque Boccace, C. Perrault et H. C. Andersen écrivent leurs fameuses histoires, ils démarrent une nouvelle écriture à partir d'une matière orale déjà existante. Quand Walt Disney reprend ces histoires pour en faire des bandes dessinées et des dessins animés, c'est encore une autre adaptation de la même matière. Dans la théorie littéraire moderne personne n'hésiterait à attribuer la paternité de cette nouvelle production à qui l'a conçue. Réécriture peut-être, mais suffisamment originale pour tenir lieu d'œuvre. Mais qu'en est-il des réécritures en prose du XIV^e au XVI^e siècle ? Le fin mot n'est pas encore dit. Les théoriciens se confrontent donc inévitablement à des œuvres qui sortent de cadres établis et alors se pose l'une des questions fondamentales dans toute tentative à visée scientifique : comment est-ce que l'on aborde la description de ce que l'on doit décrire ?

À la lumière des grands changements épistémologiques dans les sciences humaines depuis les années 80, qui ont eu comme mérite de clarifier les bases de la scientificité moderne en rompant avec la représentation d'une pratique scientifique univoque, nous proposons dans cet article de faire un pas en arrière et de regarder non pas tant *de quoi* on parle dans le domaine générique, mais plutôt *comment* on en parle. Les divergences arrivent souvent parce que les chercheurs ne sont pas d'accord sur le contenu des dénominations qu'ils emploient sur la matière avec laquelle ils travaillent. Que cette matière soit orale ne rend pas les choses plus simples, et nous allons voir pourquoi maintenant.

1. La résistance au classement de la matière orale

La matière orale pose en effet des problèmes particuliers du fait qu'elle a été parlée avant d'être écrite. Des notions aujourd'hui couramment employées comme celles d'auteur, d'œuvre, de cohérence et de typologie ne sont pas évidentes à appliquer à cette production pour plusieurs raisons. La littérature médiévale était de par sa transmission en changement constant à travers les multiples versions qui circulaient d'un même récit, souvent transmises longtemps de bouche à oreille avant d'être consignées dans des manuscrits, parfois à plusieurs endroits parallèlement. Le support textuel que sont les manuscrits, seuls témoins de ce qui reste et auxquels nous devons nous fier pour établir des critères opérationnels, n'est que rarement datable avec précision. Les récits qui nous restent de cette période sont donc des vestiges d'une production qui a été dégradée avec le travail du temps. Comme la philologie moderne a depuis longtemps abandonné l'idée de pouvoir reproduire les originaux par les restes, on doit reposer nos jugements de distinction sur une production partielle, sujette à de nombreuses modifications à travers les interventions et les erreurs des copistes, et parfois également lacunaire. Et encore aujourd'hui s'ajoute la problématique de la transmission incertaine de la matière, car la transcription moderne constitue elle-même une nouvelle réécriture. La notion d'œuvre, qui de nos jours implique une production dont l'émetteur est conscient de l'apport artistique en termes d'originalité, n'a donc que peu à voir avec cette matière reprise, retravaillée et adaptée qu'est l'ancienne littérature à ses débuts.

Dans cette matière mouvante, l'auteur et l'acteur sont synonymes. Fixée par l'écrit, la littérature orale est souvent anonyme. L'auteur, si tant est qu'il y en a un de mentionné, ne signifie souvent pas plus aujourd'hui que le ferait un pseudonyme. On ne sait que rarement qui se cache derrière. Il s'agissait pour les auteurs médiévaux plutôt de s'inscrire dans une tradition que d'en créer une. On voit par les œuvres que les auteurs se situent souvent dans la lignée de leurs prédécesseurs, puisent leur

matériel dans une banque commune et font même souvent référence à des sources dont on soupçonne fortement qu'elles n'ont jamais existé. Ces sources fictives servaient d'ancrage et donnaient du poids à la narration en question. Le recours à la tradition et aux motifs communs assurait la qualité et l'intérêt du sujet, mais la conscience générique était tout de même différente de ce qu'elle peut être aujourd'hui. Les auteurs, en parlant de leur production, pouvaient désigner leur œuvre par plusieurs termes différents au sein d'un même récit et les mêmes motifs pouvaient figurer dans des formes d'expression différentes. Les frontières entre fiction et non-fiction étaient floues et les procédés d'écriture souvent les mêmes dans les deux domaines. Comment a-t-on pu procéder au classement de cette matière ?

2. La définition traditionnelle des genres

Théoriquement deux approches principales de classement s'opposent. La première, essentialiste, considère que les genres sont des manifestations qui se trouvent par l'expérience qu'on en a eue dans la vraie vie, des entités qui se déterminent a posteriori par la description. Représentatifs pour cette approche sont les travaux pionniers de Jacob et Wilhelm Grimm du début du XIX^e siècle. L'idée est qu'une notion (un mot) et ce qu'elle est censée représenter comme phénomène concordent parfaitement. La notion est identique à la chose ou plutôt à l'idée. Les histoires disparates collectées étaient au départ, à la lumière d'une inspiration romantique et platonicienne, comprises et interprétées comme des articulations équivalentes d'une seule et même idée de base. De la même manière que les chercheurs en botanique déterminaient les traits caractéristiques d'une espèce à partir des plantes existantes, les chercheurs en genre pouvaient dans cette même optique partir à la recherche de la faune d'histoires (initialement orales) qui circulaient auprès de la masse populaire. De temps à autre, le chercheur tombait sur un nouvel exemplaire, inconnu jusque-là. Cette image, que nous reconnaissons de Goethe, a donné naissance à l'idée de genres *naturels*, construits sur la reconnaissance et l'utilisation populaires intuitives de ces différentes formes de récits. Il s'agit sommairement d'une approche descriptive. Certains chercheurs ont par la suite employé ce type de classement dans leurs recherches sur la matière folklorique, comme par exemple le répertoire de conte-types d'Antti Aarne et Stith Thompson et le tableau générique de récits en prose à provenance orale de Carl von Sydow.

Un point de départ semblable, non-romantique, est celui des structuralistes, qui eux aussi parlent du genre comme phénomène préexistant où les textes individuels sont perçus comme des articulations de structures fixes et répétitives. Le but des structuralistes est de cerner la grammaire sous-jacente du récit à partir de l'intrigue et des motifs. Contrairement aux romantiques, qui derrière le phénomène textuel

inscrivent *une idée*, les structuralistes cherchent *la structure* derrière les manifestations textuelles. Des chercheurs dont les travaux se placent dans ce courant sont par exemple Vladimir Propp avec sa morphologie du conte, le sociologue Lévi Strauss et A. J. Greimas avec la narratologie.

Une autre approche, celle que nous appelons nominaliste, adopte un point de vue opposé et coupe avec la conception du genre comme entité préexistante, aussi bien en tant qu'idée qu'en tant que structure. Elle est inspirée et nommée d'après une branche de la scolastique. Il s'agit dans cette approche de concevoir une systématisation intellectuellement. Dans cette optique, les genres n'existent pas dans la vraie vie, mais ils sont un produit conçu à la table de travail. C'est la notion qui crée le phénomène, elle le stipule et par là impose des règles le concernant. Tirée à son extrême, cette approche peut catégoriser les textes de façon toute arbitraire selon un angle choisi, comme par exemple regrouper tous les textes qui commencent par un *a* ou ceux dont la trame narrative contient un oiseau.

Les tentatives méthodologiques qui ont été faites pour définir les genres oraux s'ancrent au départ dans une approche caractérisée par l'idée préconçue que plus on regarde les spécimens en détail, plus on peut être sûr de leur appartenance à un genre donné. Si les théoriciens depuis le romantisme et les frères Grimm ont fini par mettre la dimension métaphysique et romantique de côté, cela ne les a pas pour autant menés à l'abandon de l'idée d'une existence objective des genres. C'est un postulat de base tellement acquis dans la recherche qu'il y reste. La littérature théorique moderne part aussi souvent de ce postulat, invisible car incorporé, comme le titre d'un ouvrage collectif récent l'indique, *Le savoir des genres*, paru en 2007². Le fait d'en parler de cette manière implique qu'il y a un savoir à tirer des genres eux-mêmes. L'étude des genres à travers les époques a en effet eu comme fondement que les différentes formes textuelles existent parmi les porteurs de la tradition et que la recherche n'a qu'à les trouver pour les classer - de manière analytique en définissant par quoi un genre donné est composé et de manière synthétique en décidant comment un genre donné se différencie ou se rapproche d'un autre.

Prenons l'exemple de la chanson de geste pour illustrer le propos. *La Chanson de Roland* était dans la recherche française rapidement considérée par la critique comme le modèle du genre de la chanson de geste. La forme et le contenu se complétant dans une densité d'expression qui lui est propre, cette chanson faisait l'admiration des savants. La découverte d'éléments plus romanesques dans d'autres récits épiques révoltait la critique, qui estimait que ces éléments pouvaient porter atteinte à la pureté manifestée par le modèle choisi et qui allait jusqu'à parler d'une dégénérescence du genre. Les spécimens découverts qui s'écartaient au niveau du style et du contenu du modèle constitué étaient considérés comme des avatars, indignes d'attention, et

pour les écarter du genre on a parfois choisi de leur donner un autre nom, romans ou chansons d'aventure par exemple. Cette valorisation normative d'un exemplaire au détriment des autres cultivait l'idée platonique d'un texte de base (une forme) derrière les différentes manifestations trouvées et est dans ce sens représentative pour une vision romantique du phénomène générique. Mais il est de fait que même lorsque la critique a abandonné cette vision, en prenant parti pour une définition plus large pour permettre à ces spécimens rejetés d'entrer en considération, donc une approche qui s'approprie le droit de nommer et de définir, elle n'a pas complètement pu se défaire de l'idée d'une existence objective du genre puisque les spécimens « déviants » ont été affublés de l'épithète « tardives », ce qui constitue une nouvelle manière de dire qu'ils ne rentrent pas parfaitement dans le moule. On voit donc que bien que la manière de voir les genres comme des phénomènes établis a influencé la manière de voir et de considérer la matière étudiée.

En somme, que l'on parte de l'idée que les genres sont une réalité, qu'on peut pour ainsi dire trouver dans la nature comme une plante ou un animal, ou que l'on considère qu'il s'agit d'une construction conceptuelle, les théoriciens travaillent, par la force des choses, dans le même sens. Par leur volonté de cerner les frontières d'un phénomène en constant changement, les spécialistes le limitent dans sa définition et en écartent certaines de ses manifestations, en risquant par là d'aboutir soit à une généralité qui est dépassée et qu'il faudrait modifier, soit à la rencontre d'une œuvre individuelle bâtarde qu'il faudrait traiter à part. Pourquoi ? Parce que fondamentalement, pour étudier un phénomène il faut le définir, et la définition, on cherche à la rendre statique pour qu'elle soit opérationnelle. Les chercheurs parlent peut-être bien des mêmes choses, mais si les bases des définitions ne sont pas claires, on n'arrive pas à s'entendre sur les résultats. En bref, la réponse que l'on obtient est teintée par la manière de poser la question. Ce constat s'inscrit dans une discussion épistémologique, et sera le point de départ pour une nouvelle vision concernant le progrès de la recherche des sciences humaines en général.

3. Une relativisation du concept générique

L'ouvrage *The Structure of Scientific Revolution* de Thomas S. Kuhn en 1962 coupe avec les perspectives qui avaient dominé toute la recherche scientifique des sciences humaines en général et son idée de « disciplinary matrix » a eu un impact considérable pour la conception du genre dans la recherche sur le folklore et la matière orale. Kuhn montre du doigt que chaque discours scientifique est caractérisé et formé par les présuppositions et les normes de valeur inhérentes au paradigme dont il fait partie. Dans une perspective olympique, on pourrait donc voir que la recherche qualifiée n'est

pas une accumulation de plus en plus importante de savoir, puisque chaque approche valorise les acquis différemment selon les paradigmes scientifiques qui dominent les pensées. C'est, comme Kuhn le fait entendre par le titre de son ouvrage, une révolution pour la recherche qui dans le domaine du folklore amène les chercheurs à mettre en cause les fondements traditionnels de la conception générique de la matière orale et à au contraire mettre l'accent de plus en plus sur une contextualisation de la situation d'énonciation. Dans l'article « Genre Theory and Folkloristics » de 1976, Roger D. Abrahams s'exprime ainsi :

L'emphase et les intérêts intellectuels de la recherche sur le folklore se trouvent maintenant à un tournant majeur, un tournant qui n'est pas sans rappeler celui qu'ont connu de nombreuses autres disciplines concernées par le comportement. Alors que nous nous occupions auparavant principalement d'aspects comme les réseaux de dissémination et le processus de la transmission orale, nous nous focalisons maintenant plus sur les dimensions d'infrastructure des performances [...] (Abrahams, 1976, p. 13, n.t.³).

Ce tournant implique donc que là où le philologue à un méta niveau regardait chaque texte comme une manifestation individuelle d'un genre donné, les chercheurs qui se réfèrent à la performance prennent leur point de départ dans la situation d'énonciation où les dénominations et les points de vue des actants eux-mêmes serviraient pour une éventuelle classification. Les partisans de ce courant, les contextualistes, déclarent que la tradition du récit oral ne peut pas être séparée du contexte dans lequel ce récit a (eu) lieu. Cette logique poursuivie à son extrême implique que la situation d'énonciation est si étroitement liée à la performance qu'à la rigueur on ne peut guère trouver d'intérêt à distinguer différents genres du tout. « The telling is the tale », comme le dit Ben-Amos⁴. La définition générique doit dans cette nouvelle optique se fonder sur l'interaction réelle et concrète des actants, toujours polysémique et sans principe de structure supérieur, ce qui veut dire qu'on ne peut pas trouver de genre en dehors de la situation interactionnelle. Par conséquent, c'est la dimension sociale qui est au centre⁵. Les catégories extraites et nommées contextuellement s'appellent dans cette optique des *genres ethniques*. Ils doivent par leur nature être considérés comme fluctuants et changeants, étant donné qu'ils sont susceptibles de disparaître plus ou moins vite, de trouver leur existence dans des groupes à envergure variable et de se caractériser par des particularités que seul le groupe définit. Là où les romantiques considéraient les gens comme une masse homogène, les contextualistes se focalisent plutôt sur l'interaction de groupes individuels et complexes, c'est à dire, comme le définit Alan Dundes, que les gens, « c'est n'importe quel groupe dont les individus partagent au moins un facteur commun ⁶ ». La définition ethnique des contextualistes coupe donc avec les perspectives antérieures, mais se rapproche tout de même dans un

aspect des romantiques. L'existence de genres *naturels* extraits par la priorité donnée à la performance du peuple est leur postulat de base, mais avec la différence essentielle que les contextualistes ne partagent pas l'idée d'un principe supérieur immuable, mais parlent au contraire d'un concept dynamique et fluctuant. La nouvelle optique rompt aussi avec l'idée d'un système derrière les différentes articulations d'une narration. La manifestation telle qu'on peut la percevoir dans la performance individuelle ne serait donc pas le reflet d'un système partagé avec d'autres activités semblables. Cette manière de voir les choses situe les contextualistes parmi les courants qui, dans le sillage de Kuhn, prennent le contre-pied par rapport à la tradition antérieure des sciences humaines qui se donnait pour but de scientifiquement décrire et cerner les objets étudiés et de trouver des vérités. Avec le postmodernisme dans les années 80 on abandonne pour ainsi dire l'idée d'un savoir maîtrisable et d'une réalité cartographiée pour à la place accepter et démontrer un pluralisme de méthodes et de théories. Des mots d'ordre comme objectivité, univocité, réalisme, homogénéité et centralisation sont détrônés à la faveur de mots comme subjectivité, relativisme, pluralisme, antiréalisme, hétérogénéité et décentralisation. Comme le formule Hans Hauge avec une tournure parlante, « la science est devenue sécularisée »⁷, signalant par cette formule que ce qui est en cause est la croyance absolue en la science comme vérité suprême, tout comme la croyance indiscutable en une instance divine a été relativisée à l'entrée du siècle des Lumières.

Dans la discipline plus proprement littéraire, on rencontre des idées proches de celles des contextualistes chez les poststructuralistes et les déconstructivistes. Plus précisément, les contextualistes et les déconstructivistes parlent d'une même problématique vue à travers deux objets différents, mais semblables, qui dans une perspective historique se superposent, le récit oral et le récit écrit. Pour les déconstructivistes, comme Derrida le dit, « il n'y a pas de hors-texte »⁸, parce que le lien entre la langue et ce que la langue représente n'est pas phénoménologique, mais arbitraire. Pour les contextualistes, qui prennent comme point de départ le langage vivant, le *credo* est parallèle mais inverse : il n'y a rien en dehors de l'équivocité de l'expression orale dans sa performance. Le sens, le genre ou le texte n'existent que par le *hic et nunc*. Dans les deux approches théoriques il s'agit de dénoncer que la réalité et la langue n'ont pas de relation de transparence *stable*. Le résultat est que la représentation du concept générique comme un discours à un méta niveau derrière les manifestations concrètes devient une entité problématique.

4. Vers une méta conscience du concept générique

Ce manque de transparence n'est cependant pas absolu. Ce n'est pas parce qu'on n'arrive pas à établir une relation incontestable entre les signes qu'on ne peut pas établir de relation du tout et ce n'est pas parce qu'on n'arrive pas à placer des types de textes différents dans une taxinomie immuable qu'il doit régner un relativisme absolu ou qu'il faille abandonner totalement le concept de genre comme certains critiques le suggèrent⁹. En bref, le fait qu'il faille abandonner l'idée d'une vérité objective ne signifie pas pour autant qu'on ne puisse pas énoncer de vérité du tout sur la réalité. La formation de concepts opérationnels et la réalité que ceux-ci sont là pour décrire entretiennent une relation d'interdépendance dynamique où l'aspect arbitraire doit être tenu en place par le consensus de la communauté scientifique. Lorsque l'empirie nous montre qu'il existe comme Bakhtine élégamment l'exprime avec une formule diplomatique « more or less fixed pre-existing forms » dont des utilisateurs font usage à différents moments, nous sommes dans une perspective de recherche pour des raisons pratiques et instrumentales obligés de trouver des outils pour en parler. L'absence de consensus à ce niveau signifierait sinon à son extrême une impossibilité de communication. Autrement dit, même si les contextualistes nous montrent que la polysémie langagière de la performance n'est pas réductible à un texte ou à un genre, cela ne veut pas dire qu'il est impossible de cerner des tendances et des motifs qui existent en dehors de l'usage pratique et immédiat. Lorsque les contextualistes choisissent d'opérer à partir de genres ethniques, nommés par les informants eux-mêmes, et en même temps décident d'ignorer une taxinomie générique théoriquement fondée, c'est une simplification qui ressemble à celle des romantiques qui considèrent que les manifestations des usagers peuvent se ranger dans un tableau générique préétabli.

La recherche sur le folklore propose une voie intermédiaire. Le folkloriste Lauri Honko¹⁰ fait dans ses travaux une forme de synthèse entre la conception essentialiste et la conception nominaliste du genre. Honko, en s'inspirant des travaux de Kuhn, part de l'expérience que le texte individuel n'apparaît pas comme la représentation d'un genre bien défini, mais qu'il peut être considéré comme une entité historique en changement et en interaction avec d'autres types qui lui sont proches. Au lieu de considérer qu'une définition générique est une empreinte naturelle et figée des types textuels qui de fait existent, Honko conçoit une construction-type idéale basée sur les caractéristiques fréquentes dont les spécimens réels témoignent. Le profil ainsi dessiné n'est donc pas une exacte copie de la réalité, même si les particularités singulières en proviennent, et il est susceptible de modifications. C'est aussi le point de départ de Robert Zola Christensen qui dans ses travaux sur la matière orale contemporaine constate qu'on ne trouve pas de « textes », aussi clairement définis qu'on aurait pu le souhaiter, mais que l'empirie nous permet tout de même de mettre des rubriques sur

la matière authentique trouvée¹¹. Ces travaux aboutissent à la proposition d'adopter un modèle théorique qui capte plus ou moins les différentes manifestations dont il est question, même si l'on admet que chaque détermination générique a tendance à mettre l'emphase sur les formes les plus épurées du phénomène capté et laisser de côté celles qui semblent plus mixtes. D'un point de vue pratique cela implique que chaque classification doit rester ouverte et dynamique et, chose importante, que le chercheur doit en être conscient. Il s'agit en fait autant de savoir où la recherche *choisit* de tirer les frontières dans la classification que de *la nature* de la matière. À défaut de se mettre d'accord sur les différentes caractéristiques qui doivent peser dans la balance, les définitions génériques vont diverger selon le regard posé sur la matière. C'est ce que nous avons vu avec l'exemple initial d'*Aucassin et Nicolette*. Mais pour ne pas continuer à opérer à partir de postulats invisibles, comme celui d'une existence objective des genres, le travail qui incombe à la communauté scientifique est donc d'établir quels facteurs doivent être considérés comme décisifs pour la constitution d'un genre : est-ce le contenu, le style, la structure, la distribution, le contexte, le parcours narratif, la fonction, la nature fictionnelle ou encore autre chose ? La dénomination générique importe en fait moins que ce que l'on met dedans, mais il faut savoir de quoi on parle et l'énoncer clairement.

À défaut d'un consensus à ce niveau, on arrive à une situation où l'on peut continuer à dialoguer dans le vide sur par exemple la question suivante : quand - dans une perspective historique de la généricité - fut conçu le premier roman ? La réponse à cette question dépend aujourd'hui de qui pose la question. La critique littéraire moderne considère généralement le *Don Quichotte* de Cervantes comme le premier roman. À partir d'une argumentation qui insiste sur le fait que cette œuvre rompt avec la tradition littéraire médiévale, par ses techniques narratives, par sa forme et par l'intervention de l'auteur à l'intérieur du texte, les critiques modernes inscrivent la naissance du roman en négatif par rapport à la tradition antérieure. Dans une perspective philologique et folkloriste par contre, les chercheurs seraient enclins à considérer qu'un bon nombre de romans ont été écrits déjà au Moyen Âge. La dénomination elle-même provient de cette période où ce terme pouvait s'appliquer à toute œuvre écrite en roman, la langue vulgaire par opposition au latin, mais aussi, avec le recul, à des œuvres narratives non chantées, écrites en octosyllabes à rimes plates, centrées sur l'histoire d'un individu plutôt que d'une collectivité. Il est vrai que les deux définitions ont peu de chose en commun. Dans le folklore contemporain le propos peut s'illustrer par une mésentente entre ceux qui considèrent que la légende urbaine est un genre distinct de celui de la légende et ceux qui veulent y voir un seul et même genre. Les différentes communautés scientifiques ne sont pas forcément en désaccord par rapport à ce qui caractérise les textes avec lesquels ils travaillent et qu'ils décrivent, mais ils attribuent une importance différente

aux différentes caractéristiques textuelles qu'ils établissent par la suite comme la base des critères génériques.

Un genre est-il donc ce qu'on a envie qu'il soit ? Oui et non. Le constat que le classement générique ne peut pas se faire une bonne fois pour toutes ne doit ni nous mener à l'abandon du concept ou au rejet des dénominations utilisées, ni à nier son attache historique, mais au contraire à voir que nous avons besoin d'une hypothèse de travail, modifiable mais téléologique, pour confronter la réalité concrète des récits. Pour parler par exemple des réécritures médiévales en prose tout en étant sûr de savoir de quoi on parle, on pourrait dans l'héritage du folklore se placer entre essentialisme et nominalisme, historiquement considérés comme deux courants opposés. Cela implique de se fonder à un méta niveau sur la réalité des textes pour constituer un modèle-type, tout en sachant qu'il s'agit de quelque chose d'approximatif qui sera soumis à l'épreuve du temps. Il sera toujours possible de trouver des spécimens qui se situent dans une zone frontalière entre les genres ainsi définis, mais cela ne veut pas dire qu'on ne peut pas distinguer différents types textuels. Un grand nombre de récits vont se situer autour de définitions construites sur les caractéristiques déterminées par les expériences empiriques. L'empirie et la théorie concourent pour créer une dynamique de réciprocité dont on doit toujours être prêt à évaluer les frontières pour le genre singulier, susceptibles d'être modifiées en cours de route.

5. Le fin mot n'existe pas

Aujourd'hui, la notion de genre est installée comme un concept opérationnel qu'on ne met pas tellement en question, mais la question a été de cerner quelles sont ses conditions de validité. Nous avons voulu à la lumière de changements paradigmatiques, allant de classements traditionnels au relativisme absolu, faire un pas de recul et regarder à partir de quels postulats on a généralement effectué le classement générique de la matière orale, l'origine de notre littérature. La définition d'un genre s'appuie généralement sur des notions fluctuantes et difficiles à cerner avec précision, telles que par exemple la fiction et la littérarité, le fond, la forme, la fonction et le contexte. Ces notions changent avec le temps, tout comme la matière qu'elles sont censées décrire, ce qui veut dire que la responsabilité de trouver des outils pour en parler et de trouver un consensus incombe à la communauté scientifique, avec une attention particulière pour la conceptualisation générique en elle-même. Ceci semble d'autant plus important que la philologie et le folklore sont deux disciplines qui de par l'héritage du romantisme qui les a créées et de l'essentialisme qui les a caractérisées ont un profond respect de la matière comme forme, ce qui peut amener les savants à avoir une appréhension de désinvolture et d'arbitraire dans le maniement de celle-ci. Autrement formulé on peut

dire que le respect de la matière ne doit pas nous empêcher de prendre des décisions et d'établir un consensus opérationnel, basé sur les textes. Pour éviter de tomber dans le piège de l'arbitraire, on fait appel à l'intersubjectivité de la communauté scientifique.

Ce consensus concerne moins ce dont on parle que la manière dont on parle. Le chemin que nous avons montré entre deux approches théoriques, traditionnellement considérées comme opposées, va à la rencontre des vrais textes pour établir le concept générique tout en lui tout en reconnaissant sa nature déficiente. Au constat de J.-M. Schaeffer qui dit qu' « il est vain d'espérer pouvoir déduire causalement les classes génériques à partir d'un principe interne sous-jacent : même s'il existe une compétence générique, elle ne saurait être que celle des auteurs et des lecteurs, et non pas celle des textes ¹²», on peut rétorquer qu'il est cependant nécessaire de partir de la matière textuelle, non pas en tant que compétence, mais comme le reflet d'une compétence humaine et artistique qui *précisément* vit indépendamment de son émetteur. Cela apparaît avec d'autant plus de clarté si l'on admet que la matière orale n'aurait tout simplement jamais survécu sans l'inhérence de cette qualité humaine et artistique.

Bibliographie

- Abrahams, R. D. 1976. « Genre Theory and Folkloristics ». *Studia Fennica* 20, p. 13-9.
- Baroni, R., Macé, M. 2007. *Le savoir des genres*. Études réunies et présentées par Raphaël Baroni et Marielle Macé. Collection La Licorne. Presses universitaires de Rennes.
- Ben-Amos, D. 1971. Towards a Definition of Folklore in Context. In : *Journal of American Folklore*, vol. 84, no 331, p. 3-15.
- Christensen, Zola, R & Christensen L. 2001. *Snylteren*. Syddansk Universitets Forlag. Odense.
- Dundes, A, 1965. What is Folklore? In : *The Study of Folklore*, 1-3, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Dundes, A. 1972. Folk Ideas as Units of Worldview. In : *Toward New Perspectives in Folklore*. Austin: The University of Texas Press, p. 93-103.
- Derrida J. 1967. *De la grammatologie*. Paris : Éd. de Minuit.
- Frye, N. 1957 (rééd. 2006). *Anatomy of Criticism : Four Essays*. Université de Toronto.
- Hauge, H. 1995. *Den litterære vending*. Modtryk. Århus.
- Herranen, G. 1981. *Folkloristikens aktuella paradigm*. Nordic Institute of Folklore.
- Herrnstein Smith, B. 1980 « Narrative Versions, Narrative Theories ». *Critical Inquiry* 7, p. 213-236.
- Honko. L. 1968. Genre Analysis in Folkloristics and Comparative Religion . In : *Temenos* 3.
- Jason, H. 1986. Genre in Folk literature : Reflections on some questions and problems. In : *Fabula* 27, p. 167-94.
- Lassen, H. 1998. Thèse : *The Idea of Narrative*, Syddansk Universitet. Odense.
- Schaeffer, J.-M. 1989. *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?*, coll. « Poétique », Paris : Seuil

Notes

1. « The purpose of criticism by genres is not so much to classify as to clarify. » (Frye, N. 1957, p. 8, n.t.).
2. *Le savoir des genres*, Études réunies et présentées par Raphaël Baroni et Marielle Macé. 2007. Rennes, éd. La Licorne.
3. « We are going through a major shift of emphasis and intellectual interests in folkloristics, a shift not unlike that undergone by numerous other disciplines concerned with behaviour. Whereas we used to be primarily concerned with such aspects of lore as patterns of dissemination, and the process of oral transmission we now focus more on the infrastructural dimensions of performances [...] ». (Abrahams, R. D. 1976, n.t.).
4. Ben-Amos, D. 1971.
5. Gun Herranen. 1981, Herrnstein Smith, B. 1980, Lassen, H. 1998.
6. « Any group of people whatsoever who share at least one common factor », (Dundes, A. 1965).
7. Hauge, H. 1995, p. 121.
8. Derrida, J. 1967, p. 227.
9. Dundes, A. 1972, p. 94 ; Jason, H. 1986, p. 186.
10. Honko, L. 1968.
11. C'est à partir d'une définition dynamique basée sur des caractéristiques empiriquement trouvées que Zola Christensen montre que la légende urbaine est un genre littéraire (Zola Christensen, R. 2001).
12. Schaeffer, J-M. 1989, p. 74.

Le statut comparé de l'autofiction chez Benjamin Constant et Amélie Nothomb: une histoire de genre?



André Leblanc

Högskolan Dalarna, Suède

all@du.se

Résumé

Le genre autobiographique, malgré une popularité qui ne se dément pas depuis deux siècles, ne bénéficie pas d'une définition claire. Cet article se propose de montrer que cela est sans doute dû à l'hybridité intrinsèque de ce genre qui se traduit aussi par un pacte autobiographique complexe. Plus précisément, en s'appuyant sur les cas de Constant et de Nothomb, sera démontré que la lecture qui est faite des écrits intimes détermine bien souvent le genre. En ce qui concerne en particulier ces deux auteurs, leur personnalité changeante, contradictoire voire affabulatoire repousse le genre autobiographique dans ses limites, illustrent l'adage selon lequel le roman est plus vrai que la réalité vécue.

Mots-clés : genre autobiographique, hybridité

Comparing Autofiction statuses in Benjamin Constant and Amélie Nothomb : a Question of Genre ?

Abstract

The autobiographical genre, despite its popularity since two centuries, does not have a clear definition. This article intends to show that this is probably due to the inherent hybridity of this genre which is also reflected by a complex autobiographical pact. Specifically, relying on the case of Constant and Nothomb, it will be demonstrated that the reading of the personal writings often determines the genre. As regards in particular these two authors, their changing personality, even contradictory and mythomaniac pushes the autobiographical genre to its limits, confirming the saying that the novel is more real than the reality.

Keywords: autobiography, hybridity

Depuis Rousseau, le genre autobiographique n'a cessé de prendre de l'importance, sans toutefois que les contours précis du genre ne soit donnés. La seule certitude, c'est qu'il englobe plusieurs catégories d'écrits intimes : les mémoires, le journal intime, l'autoportrait, le poème autobiographique, le roman personnel, le roman autobiographique, l'autofiction... Ces trois dernières catégories ont fait l'objet de

plusieurs tentatives de définitions, plus ou moins cohérentes, tant leurs contours semblaient flous. L'hybridité de ces écrits, où se chevauchent le roman et le récit autobiographique, la fiction et la réalité vécue, explique sans conteste ces problèmes de généricité. Toutefois, ces incertitudes théoriques n'ont pas empêché le genre de connaître un succès grandissant auprès du lectorat francophone depuis son apparition. Les relations que le public entretient avec ce type d'écrit sont ambiguës et complexes, oscillant entre l'adhésion, voire l'identification avec le narrateur-auteur et la méfiance envers ce qui est relaté si jamais des inexactitudes entre la réalité et le récit étaient décelées ou simplement soupçonnées. Cet enseignement donné par Lejeune apparaît ainsi particulièrement approprié au genre autobiographique :

En partant de la situation de lecteur (qui est la mienne, la seule que je connaisse bien), j'ai chance de saisir plus clairement le fonctionnement des textes (leurs différences de fonctionnement) puisqu'ils ont été écrits pour nous, lecteurs, et qu'en les lisant, c'est nous qui les faisons fonctionner. (Lejeune, 1996 : 14).

Au duo incontournable entre l'auteur et le lecteur dans le processus d'actualisation (de *fonctionnement*) de l'œuvre littéraire s'ajoute donc un troisième élément: le genre. Il oriente notablement le sens de la lecture, qu'il soit inscrit nommément sur la page-titre ou qu'il soit intériorisé par le lecteur. Dans le cas des écrits autobiographiques, il tient pour ainsi dire lieu de contrat entre l'auteur et le lecteur, car selon qu'il s'agit de mémoires, de roman autobiographique ou d'autofiction, le lecteur s'investira différemment et modulera son jugement. La question se pose de savoir comment la perception du genre influe sur l'appréciation d'une œuvre autobiographique eu égard au type de contrat liant auteur et lecteur.

A ne considérer que les écrits personnels de deux auteurs se situant aux extrémités chronologiques du genre littéraire voué à l'introspection, ceux de Benjamin Constant (1767-1830) et d'Amélie Nothomb (1966-), la complexité des dispositifs régissant la réception de leurs écrits apparaît rapidement. Tantôt leurs œuvres ont été louées pour l'acuité de leurs analyses, leur sincérité et leur caractère universel, mais tout aussi bien ont-elles été parfois sévèrement jugées pour leur inexactitude et leur tendance à l'affabulation. Ces différences d'appréciation sont-elles redevables à l'hybridité de ces écrits introspectifs ? Ou bien faut-il aussi incriminer les manquements au pacte autobiographique ?

La mise en parallèle des termes du contrat liant respectivement Constant et Nothomb à leurs lecteurs illustrera les différences d'appréciation de leur public engendrées

par la spécificité du pacte conclu tout en montrant le rôle joué par la perception du genre, elle-même tributaire des conditions historiques. Ainsi, *Adolphe* a été reconnu à sa publication comme un roman et en particulier comme un roman personnel, ce qui montre peut-être que le public, du moins à l'époque de Constant, ne reconnaissait pas le genre autobiographique comme un genre à part, ce qui n'est pas le cas pour Nothomb qui publie à une époque où le genre autobiographique est reconnu et dominant dans l'espace francophone. Le but de cette contribution n'est pas de déterminer dans quelle mesure les écrits de Constant et de Nothomb sont autobiographiques, mais de montrer l'influence du statut du genre autobiographique sur le contrat de lecture. En d'autres termes, comment leurs liens avec leurs lecteurs influencent le genre, le confirme, le transgresse et le font évoluer.

1. Rappel théorique

Avant d'aborder l'étude comparative de l'actualisation du pacte autobiographique de Constant et Nothomb, un rappel théorique sur les différents genres de l'autobiographie s'impose. Selon Lejeune, l'autobiographie est un « récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité. » (Lejeune, 1996 : 14). Pour qu'un texte soit qualifié d'autobiographique, deux conditions sine qua non doivent être remplies : identité de l'auteur (dont le nom renvoie à une personne réelle) et du narrateur ; identité du narrateur et du personnage principal. Le pacte autobiographique est alors scellé par l'affirmation dans l'œuvre de cette double identité qui renvoie, si jamais elle n'est pas exprimée dans le texte, au nom de l'auteur sur la couverture.

Cependant, il est apparu, dès le début du XIXe siècle, des récits à la fois personnels et fictifs (tels *René* ou *La Confession d'un enfant du siècle*) dont le statut était déjà hybride. C'est alors que la critique a forgé le concept de « roman autobiographique » dont, d'après Gasparini, les caractéristiques sont les suivantes en ce qui a trait à sa réception (voir Gasparini, 2004 : 13-15) :

1. Procédés de double affichage (à la fois roman et autobiographie)
2. Double réception (fictionnelle et référentielle)
3. Prescription de lectures contradictoires (à la fois à portée universaliste et centrée sur l'auteur comme individu singulier)

Le pacte autobiographique de ce genre se révèle assez flou, car l'identité onomas-tique auteur-narrateur-héros est facultative (souvent partielle, parfois complète) et l'identité contractuelle ou fictionnelle (la vraisemblance), ambiguë. De plus, l'histoire racontée est plus ou moins vraie alors qu'elle est présentée comme fictive.

Ce concept de « roman autobiographique » est assez rapidement apparu désuet car insuffisant pour définir une pratique littéraire largement répandue depuis les années soixante du siècle dernier : l'autofiction. Celle-ci est définie ainsi :

Texte autobiographique et littéraire présentant de nombreux traits d'oralité, d'innovation formelle, de complexité narrative, de fragmentation, d'altérité, de disparate et d'autocommentaire qui tendent à problématiser le rapport entre l'écriture et l'expérience. (Gasparini, 2008 : 311).

Si dans l'autofiction, l'identité onomastique auteur-narrateur-héros est facultative, l'identité contractuelle ou fictionnelle est de l'ordre de la fiction alors que l'histoire se présente comme authentique. Cette définition colle davantage aux usages modernes de l'autobiographie, Gasparini admettant qu'« *Autofiction* ne signifiera ni plus ni moins que *roman autobiographique contemporain*. » (Gasparini, 2008 : 313).

Cela n'empêche pas qu'un pacte autobiographique ou romanesque est toujours conclu entre le lecteur et l'auteur, même pour les écrits auto-fictifs les plus récents. Les cas de figure présentés par Lejeune restent toujours valables :

1. Dans le cas où le nom du personnage n'est pas le nom de l'auteur : pas de pacte autobiographique, mais pacte romanesque. Pas d'autobiographie, car pas d'identité de l'auteur, du narrateur et du héros. (Voir Lejeune, 1996 : 28-29)
2. Dans les cas où le personnage n'a pas de nom : « Pacte romanesque (la nature de « fiction » du livre est indiquée sur la page de couverture) : le récit auto-diégétique est alors attribué à un narrateur fictif. » (Lejeune, 1996 : 29) Pacte = 0 : non seulement le personnage n'a pas de nom, mais l'auteur ne conclut aucun pacte, ni autobiographique, ni romanesque. (Voir Lejeune, 1996 : 29)
3. Dans le cas où le nom du personnage est le nom de l'auteur : « ce seul fait exclut la possibilité de la fiction. Même si le récit est, historiquement, complètement faux, il sera de l'ordre du *mensonge* (qui est une catégorie « autobiographique ») et non de la fiction. » (Lejeune, 1996 : 30) Deux cas de figure se présentent : Pacte = 0 : le lecteur constate l'identité auteur-narrateur-personnage quoiqu'elle ne fasse l'objet d'aucune déclaration solennelle; Pacte autobiographique : cas le plus fréquent : s'il ne figure pas dans le titre ou en tête du livre de façon solennelle, le pacte figure dispersé et répété tout au long du texte. (voir Lejeune, 1996 : 31)

De ces diverses possibilités découlent quelques principes régissant l'étude du contrat de lecture des écrits autobiographiques. Puisque l'illusion de la vraisemblance est nécessaire au fonctionnement du genre, le contrat de lecture détermine la crédibilité du texte face au lecteur: si l'identité auteur-narrateur-héros n'est pas affirmée, le

lecteur cherchera malgré tout des ressemblances ; si elle est affirmée, le lecteur voudra chercher des différences entre la réalité et ce qui en est relaté. Lejeune remarque à ce propos que « c'est de là qu'est né le mythe du roman « plus vrai » que l'autobiographie : on trouve toujours plus vrai et plus profond ce qu'on a cru découvrir à travers le texte, malgré l'auteur. » (Lejeune, 1996 :26) Ensuite, le contrat détermine le mode de lecture et engendre les effets qui semblent définir le genre autobiographique : « Si donc l'autobiographie se définit par quelque chose d'extérieur au texte, ce n'est pas en deçà, par une invérifiable ressemblance avec une personne réelle, mais au-delà, par le type de lecture qu'elle engendre, la créance qu'elle secrète, et qui se donne à lire dans le texte critique. » (Lejeune, 1996 : 46) Cela implique que les circonstances de la publication d'un écrit déterminent tout autant les effets de lecture que le pacte liant le lecteur à l'auteur.

2. Constant, ou les « mois ».

Même si la plupart des écrits intimes de Constant n'a connu véritablement aucune diffusion de masse, les *Journaux intimes*, *Amélie et Germaine*, *Cécile*, *Ma Vie* n'ayant été publiés que tardivement et le plus souvent comme des écrits secondaires accompagnant *Adolphe*, le contrat de lecture peut tout de même être décelé.

Constant n'attachait pas une grande importance à son roman, espérant plutôt acquérir la célébrité par l'adaptation d'une tragédie de Schiller, *Wallstein*. Mais l'échec de la pièce conjugué à l'impossibilité à mener de bien d'autres projets romanesques comme *Cécile* l'ont détourné de s'investir dans les productions d'ordre esthétique. Malgré la diversité des genres auxquels Constant s'est adonné (essais philosophiques, politiques et religieux, pamphlets, articles de presse, roman, théâtre, écrits intimes...) de nombreux thèmes et préoccupations communs se retrouvent dans tous ses écrits : la faute et le remords, la responsabilité, la croyance en une puissance divine invisible mais présente, la perception du temps qui se modifie en fonction de certains états d'esprit. Il importe de relever combien chaque catégorie d'écrit, y compris les écrits autobiographiques, se fait l'écho des autres et joue pour ainsi dire le rôle de laboratoire d'idées et de style à des genres qui en principe n'ont rien de commun.

Du strict point de vue de la génétique textuelle, les écrits intimes jouent à plein leur rôle de laboratoire et de vivier des œuvres à vocation esthétique. Non seulement s'y retrouvent des allusions à des événements et des personnages qui se retrouvent dans la fiction, mais plusieurs fois se rencontrent des formulations quasi identiques. Encore plus intéressant est que des tentatives de fictions ont été faites à partir des journaux intimes au statut pour le moins improbable. C'est le cas d'*Amélie et Germaine* qui se présente comme un journal, mais qui constitue un premier passage de ce que l'on peut

tenir pour la réalité quotidienne vers la fiction car il est une projection des déboires sentimentaux de Constant avec Germaine de Staël face à l'éventualité d'un mariage avec une jeune Genevoise, Amélie Fabri. Il en va de même pour une esquisse d'autobiographie peut-être en partie romancée de sa jeunesse, *Ma vie* (aussi intitulé *Le Cahier Rouge*), et pour *Cécile* qui représente enfin un cas à part car ce récit tient à la fois de la chronique, puisqu'il s'agit d'un journal intime dont les entrées sont fort allongées, et de la fiction puisque les personnages, s'ils reprennent bien des événements que l'on retrouve dans les journaux intimes et la correspondance, sont présentés comme des personnages fictifs impliqués dans un semblant d'intrigue.

Publié pour la première fois en 1952 et placé en tête des *Journaux intimes*, *Amélie et Germaine* a été longtemps considéré comme partie intégrante de ces derniers. Cependant cet écrit n'a pas grand-chose à voir avec un journal intime : il se concentre uniquement sur la possible relation de l'auteur avec Amélie Fabri sur la période allant du 6 janvier au 10 avril 1803, en développant largement une trentaine d'entrées offrant des analyses fines sur son caractère et celui d'Amélie et Germaine. L'impression de lecture est que Constant s'est livré à une ébauche de roman dans lequel il s'est imaginé délivré de l'agitation incessante de Madame de Staël grâce à son mariage avec la docile Amélie Fabri. Simone Balayé émet à ce propos l'hypothèse qu'on a affaire à un « journal-roman-rêve » (Balayé, 1995 : 43), tandis que Michel Delon dira que ce texte « tend à la cohésion romanesque et établit une transition entre l'écriture diariste et la fiction. » (Delon, 1992 : 3)¹. Même si en fin de compte, la balance penche du côté du journal, il s'agit 'un journal dans lequel Constant « a éprouvé le besoin de privilégier sur le champ cette crise particulièrement aiguë définie dès le premier paragraphe : il se voit en effet à un moment de sa vie où il veut retrouver son indépendance en quittant Germaine à laquelle il s'estime trop assujetti. » (Balayé, 1995 : 41). C'est bien là, dans cet état de crise, que le contrat de lecture se manifeste : si ce journal n'avait pas vocation à être publié directement, il avait pour destinataire Constant lui-même qui a ressenti le besoin de faire le point sur sa vie qu'il entrevoyait comme un échec. Au-delà, il projetait les réactions de son entourage : son père, qui aurait été satisfait de voir son fils enfin marié, le reste de sa famille qui voyait d'un mauvais œil sa relation orageuse avec Germaine de Staël. A l'adresse de ces derniers, *Amélie et Germaine* sert de preuve de bonne volonté².

Ma Vie est un récit sans grande unité de composition et inachevé : plus des trois-quarts de cette œuvre sont consacrés à l'escapade du jeune Constant en Angleterre qui se termine par la relation d'un malaise avec son père, alors que l'auteur se proposait en entreprenant son ouvrage de raconter les vingt premières années de sa vie. Bien que tout pacte autobiographique soit absent, il répond tout de même aux exigences du genre et entretient lui aussi le même dialogue imaginaire évoqué pour le faux journal *Amélie et Germaine* entre lui-même et son père.

Abandonné pour des raisons qui restent assez obscures, *Cécile* offre une image plus nette que les autres écrits intimes jusqu'ici présentés sur les relations entre la fiction et la réalité. Ce récit, qui n'est autre qu'un roman autobiographique selon l'acception applicable au XIXe siècle - Constant n'a eu besoin que de changer le nom des protagonistes et d'adapter la chronologie - , montre l'attachement simultané du narrateur (alias Constant) pour deux amoureuses, Mme de Malbée (alias Germaine de Staël) et Cécile (alias Charlotte de Hardenberg), ainsi que l'hésitation entre elles qui le taraude. Le lecteur ressent un double embarras que l'état d'inachèvement du récit n'explique pas à lui seul : d'une part, l'absence de toute distance du narrateur avec le héros donne l'impression de lire un journal intime, donc de violer son intimité, mais d'autre part, le protagoniste est confronté à des épreuves qui l'obligent à porter sur lui-même des jugements moraux sans que le lecteur soit vraiment impliqué dans cette démarche. Ceci s'explique par le pacte autobiographique que l'auteur n'a pas signé avec le lecteur, mais avec Dieu lui-même. Sans cesse repoussé entre deux femmes, le narrateur s'accuse de les rendre toutes deux malheureuses et s'en remet au Ciel de l'inconstance de sa volonté. *Cécile* contient un appel à Dieu, symptôme d'une crise métaphysique et spirituelle bien plus puissante que dans *Adolphe*:

Ballotté par un orage de pensées contraires, je repassai dans ma mémoire la longue suite d'inconséquences dont je m'étais rendu coupable; je me reprochai le malheur de deux femmes qui, chacune à sa manière, m'aimaient sincèrement, et, réduit à choisir entre des maux inévitables, j'invoquai le Ciel pour me diriger. Tout ce que je souffrais n'avait eu d'autre cause que ma volonté. J'avais voulu me séparer de Mme de Malbée, j'avais voulu m'unir à Cécile, et j'avais marché par des voies souvent obliques à ce but que tant de circonstances rendaient si difficiles à atteindre. Je crus sentir que c'était de cette volonté rebelle à ses ordres que Dieu me punissait. (Constant, 1957 : 183).

Écrit à la suite d'une profonde crise religieuse, *Cécile* n'a plus comme uniques destinataires l'auteur lui-même et un hypothétique lecteur, mais avant tout Dieu auquel le narrateur offre la démission de sa volonté pour échapper à la souffrance que son hésitation lui cause. D'où le sentiment d'exclusion du lecteur. Plus généralement, la brève étude des termes des contrats de lecture dans les écrits intimes de Constant a montré l'inconstance du narrateur dans la mesure où les prescriptions de lecture induites par les dispositifs interlocutoires entre destinataire et destinataires varient d'un écrit à l'autre³.

Cette variation, fort curieusement, se retrouve même avec les *Journaux intimes*, alors que ce genre autobiographique aurait dû laisser apparaître l'unité de la personnalité de Constant. Ce postulat témoigne d'une grande méconnaissance de sa psyché: on lit par exemple, en date du 11 avril 1804 :

Ce que j'ai, plus encore que de la force, c'est de la mobilité. J'ai des qualités excellentes, de la fierté, de la générosité, du dévouement : mais je ne suis pas tout à fait un être réel. Il y a en moi deux personnes, dont une, observatrice de l'autre, et sachant bien que ses mouvements convulsifs doivent passer. Je suis très triste: si je voulais, je serais, non pas consolé, mais tellement distrait de ma peine qu'elle serait comme nulle. (Constant, 1957 : 256-257).

Comment dès lors accorder du crédit à ce qui est rapporté dans ce journal et dans les autres écrits intimes si l'auteur lui-même avoue qu'il a une double personnalité ? Seulement double ? La longue, mais passionnante confession suivante révèle à quoi il faut s'en tenir sur sa conception de la sincérité :

Ne sachant que faire le soir, j'ai relu ce journal et il m'a passablement amusé. Si ceux dont je parle le lisaient, aucun ne serait content. Cependant aucun n'écrirait autrement sur ses amis s'il écrivait pour lui-même. En le commençant, je me suis fait une loi d'écrire tout ce que j'éprouverais. Je l'ai observée, cette loi, du mieux que j'ai pu, et cependant telle est l'influence de l'habitude de parler pour la galerie que quelquefois je ne l'ai pas complètement observée. Bizarre espèce humaine! qui ne peut jamais être complètement indépendante! Les autres sont les autres, on ne fera jamais qu'ils soient soi. Ce journal, cette espèce de secret ignoré de tout le monde, cet auditeur si discret que je suis sûr de retrouver tous les soirs, est devenu pour moi une sensation dont j'ai une sorte de besoin; je ne lui confie toutefois pas tout, mais j'y écris assez pour y retrouver mes impressions et pour me les retracer quand je n'ai rien de mieux à faire. Les autres sont-ils ce que je suis? Je l'ignore. Certainement, si je me montrais à eux ce que je suis, ils me croiraient fou. Mais s'ils se montraient à moi ce qu'ils sont, peut-être les croirais-je fous aussi? Il y a entre nous et ce qui n'est pas nous une barrière insurmontable. On met un caractère, comme on met un habit, pour recevoir. (Constant, 1957 : 394)

Bien qu'un journal intime soit normalement dépourvu de tout contrat de lecture, celui qui est exposé dans celui de Constant révèle une conception de la vérité en littérature qui a des incidences considérables sur l'interprétation des écrits intimes. Il apparaît d'abord que Constant ne croit pas à la capacité des mots à refléter parfaitement la réalité, y compris dans un genre aussi autoréférentiel que le journal intime. Ensuite, le dédoublement de sa personnalité, pour ne pas dire sa multiplicité, entre d'un côté une sensibilité extrême à la douleur d'autrui et de l'autre une propension à l'auto-ironie, pousse à relativiser les rapports que l'autobiographie entretient avec la réalité. On peut le soupçonner de maquiller dans ses écrits intimes la réalité quotidienne selon ses humeurs et ses intérêts. Dès lors, le roman ou la fiction pure seront plus à même d'offrir au lecteur une image de lui plus authentique et plus profonde.

4. Nothomb la mythomane

Celle qu'il faut bien qualifier de graphomane (elle a publié vingt-trois ouvrages et plusieurs nouvelles depuis 1992), a pris l'habitude d'émailler sa production d'ouvrages à teneur autobiographique. Elle en a publié six à ce jour: *Le Sabotage amoureux*, *Stupeur et Tremblements*, *Métaphysique des tubes*, *Biographie de la faim*, *Ni d'Eve ni d'Adam*, *La Nostalgie heureuse*. Hormis la triade qui se présente dans l'ordre chronologique de la biographie de l'auteur (*Métaphysique des Tubes* -0 à 3 ans-, *Le Sabotage amoureux* -3 à 7 ans-, *Biographie de la faim* -7 à 20 ans-), les récits autobiographiques se limitent à des périodes précises et assez brèves de son existence. De plus, même dans les ouvrages de la triade dont le champ d'action s'étale sur plusieurs années, l'auteur a procédé à un choix sélectif des biographèmes, même si leur point commun est le Japon où l'auteur a passé son enfance. Que ce soit dans ses œuvres dites de pure fiction comme dans ses œuvres autobiographiques, Nothomb se démarque par le recours à l'hyperbole, à une dialectique implacable, au dialogisme, à des raisonnements pertinents servis par un humour féroce, y compris envers elle-même. Elle n'hésite pas à recourir à l'autodérision quitte à se rendre ridicule aux yeux du lecteur, ce qui a été sans doute le gage de son succès. Son lectorat, en général assez jeune, y voit sans doute une preuve de sa sincérité.

Si sans contredit ses écrits autobiographiques sont auto-diégétiques, s'ils constituent des récits rétrospectifs et malgré la foule de faits biographiques vérifiables, Nothomb n'a jamais accepté d'apposer un autre genre à ces ouvrages que celui de « roman ». La notion « d'autofiction » n'a pas officiellement prise sur elle, bien que ces écrits correspondent parfaitement aux critères édictés par Gasparini. Ce qui compte pour elle est la vérité de l'écriture, ce qui équivaut à une écriture romanesque⁴. Le pacte autobiographique se noue malgré cette tendance à romancer autour des affirmations de l'auteur suivant lesquelles le « je » narratif lui correspond alors que plusieurs ouvrages n'attribuent pas de prénom à la narratrice. A y regarder de plus près pourtant, les modalités d'application du pacte autobiographique laisse entrevoir certaines failles. En l'espace de quelques lignes, le lecteur de *Métaphysique des tubes* peut lire :

(...) depuis février 1970, je me souviens de tout (...) -une affirmation aussi énorme - je me souviens de tout- n'a aucune chance d'être crue par quiconque. Cela n'a pas d'importance. S'agissant d'un énoncé aussi invérifiable, je vois moins que jamais l'intérêt d'être crédible (Nothomb, 2003 : 35)

Invérifiable, crédible : ces termes essentiels du pacte autobiographique sont ici tournés en dérision et devraient rendre le lecteur méfiant. Mais beaucoup se sont laissé consciemment charmer par le côté à la fois provocateur et ludique des propos de Nothomb - après tout, est-ce si important que tout ce qu'elle raconte soit vrai si

le lecteur est captivé ? - et voit dans la fable qui « devient principe d'écriture dans une dialectique du masque et du dévoilement (...) la marque d'un genre inédit : le conte autobiographique » (Jacomard, 2002 : 45)⁵. A contrario, et tout comme pour Constant et nombre d'auteurs ayant pratiqué le genre autobiographique, il est possible de lire les « vrais » romans de Nothomb comme des récits en partie autobiographiques exprimant des vérités très profondes sur la personnalité de l'auteur⁶. N'a-t-elle pas déclaré, à propos du protagoniste d'*Hygiène de l'assassin* : « pour être bien claire, Tach, c'est moi. Je suis déguisée en mon contraire, en vieux bonhomme obèse, très célèbre et mourant, pour dire tout ce que je pensais. » (cité par Jacomard, 2002 : 46) ? Romans et autobiographies, vérités et mensonges, humour et hyperboles : tous ces traits se mélangent pour polariser l'attention du lecteur sur quelques aspects de la biographie nothombienne alors que bien d'autres sont laissés sciemment dans l'ombre, au mépris des règles régissant l'autobiographie. On lit ainsi à la fin de *Stupeurs et Tremblements* :

Ces pages pourraient donner à croire que je n'avais aucune vie en dehors de Yumimoto. Ce n'est pas exact. J'avais, en dehors de la compagnie, une existence qui était loin d'être vide ou insignifiante. J'ai cependant décidé de n'en pas parler ici. D'abord parce que ce serait hors sujet. Ensuite parce que, vu mes horaires de travail, cette vie privée était pour le moins limitée dans le temps. (Nothomb, 1999 : 159).

Elle refoule de manière élégante le questionnement existentiel habituel de l'autobiographie dans le hors sujet. Ses textes doivent être lus pour eux-mêmes sans que le lecteur se sente obligé de connaître absolument tous les tenants et aboutissants des événements. Jusqu'ici, ce stratagème a fonctionné : les lecteurs dans leur immense majorité ont adhéré aux fables racontées par Nothomb, mais qu'advient-il du pacte autobiographique lorsque les véritables biographèmes de l'auteur seront connus de tous ? Il est maintenant de notoriété publique que contrairement à ce qu'elle a déclaré à maintes reprises, Amélie Nothomb n'est pas née le 13 août 1967 à Shukugawa, mais le 9 juillet 1966 à Etterbeck, en banlieue bruxelloise⁷. Il était jusqu'ici très confortable pour elle de se servir du fait d'être née au Japon comme d'un argument d'autorité pour émettre sur son supposé pays natal toute une foule d'assertions (dont tous les connaisseurs un peu sérieux du Japon s'aperçoivent bien vite de la fausseté). Mais il n'a pas été nécessaire d'attendre les révélations de Hiramatsu Ireland pour s'apercevoir de la falsification de la réalité opérée par Nothomb dans ce qui reste aujourd'hui son plus grand succès, *Stupeur et Tremblements*. Les Japonais ont naturellement été les premiers à démontrer la mise en scène des stéréotypes et idées reçues :

Pour qu'Amélie amène ses lecteurs à croire que les expériences d'humiliation totale, qu'elle décrit dans son récit, sont causées par les caractéristiques propres au Japon, il est nécessaire qu'elle construise la scénographique « société japonaise » que les lecteurs peuvent dégager des expressions stéréotypées liées au Japon et dispersées dans le texte. (Koma, 2009 : 75-76).

On a affaire ici avec un pacte de lecture dispersé tout au long de l'œuvre car une bonne partie des idées préconçues rejoignent le savoir partagé du lecteur, le confirmant dans son opinion personnelle et irréductible que le Japon est un pays étrange dont une native confirme les traits bizarres. Le contrat de lecture ainsi conclu se rapproche bien plus de l'exotisme littéraire que du document ethnographique scientifique. Selon toute apparence, l'auteur savait pertinemment que ce stratagème narratif ne pouvait pas fonctionner au Japon ; c'est pourquoi elle établit, pour le public japonais, un pacte autobiographique qui lui est destiné. On peut lire dans la préface de la traduction japonaise :

Ce livre est un roman. Ne pensez pas que ce livre relate mes expériences telles que je les ai vécues. Mon intention était de décrire la vérité du "kaisya" (l'entreprise), en me basant sur mes expériences dans une grande société commerciale japonaise. L'entreprise possède effectivement une partie malade. Ce n'est pas seulement l'entreprise japonaise qui est la possède. (...) J'ajouterai enfin pour éviter tout malentendu: ce que j'ai décrit de façon critique n'est ni le Japon, ni une entreprise ou des individus déterminés, mais le système de l'entreprise. (Cité par Koma, 2009 : 81).

Pourquoi Nothomb tient-elle un discours différent en Occident et au Japon sur la généricité de l'œuvre ? D'un côté un roman à portée universelle sur l'oppression dans le monde du travail, de l'autre, l'affirmation qu'il s'agit d'une autobiographie à peine romancée ?

Nothomb ne fait que réinventer sa vie à l'instar de Constant. Celui-ci avouait qu'il avait une double personnalité et que ses écrits intimes ne reflétaient pas nécessairement la réalité. Voire : son roman est peut-être plus vrai et plus profond que les écrits comme *Ma Vie* et *Cécile*. Il en va sans doute de même avec Nothomb qui s'invente une vie en partie mythifiée. A ce titre, Constant et Nothomb sont représentatifs de la transgression du pacte autobiographique.

Bibliographie

- Balayé, S. 1982. « Les Degrés de l'autobiographie chez Benjamin Constant: une écriture de la crise ». In : *Benjamin Constant, Madame de Staël et le Groupe de Coppet, Actes du Deuxième congrès de Lausanne et du Troisième colloque de Coppet, 15-19 juillet 1980*. Oxford/Lausanne : The Voltaire Foundation/Institut Benjamin Constant.
- Balayé, S. 1995. Introduction à *Amélie et Germaine*. In : *Œuvres complètes de Benjamin Constant* ». T. 3-1. Tübingen : Max Niemeyer Verlag.
- Constant, B. 1957. *Œuvres complètes*. Paris : Gallimard.
- Delon, M. 1992. « Constant et le possible d'après son journal intime ». *Il Confronto letterario*, n° 17, p. 3-14.
- Gasparini, P. 2004. *Est-il Je ?* Paris : Le Seuil.
- Gasparini, P. 2008. *Autofiction. Une aventure du langage*. Paris : Le Seuil.
- Hiramatsu Ireland, B. 2012. «Amélie Nothomb's Distorted Truths: Birth, Identity, and *Stupeur et tremblements*». *New Zealand journal of French studies*, vol. 33, p. 135-156.
- Hubert, J. 2001. Introduction . In : *Le Sabotage amoureux*. Paris : Magonard.

- Jacomard, H. 2002. « Le Fabuleux destin d'Amélie Nothomb ». *L'Esprit créateur*, Vol. 42, N° 4, p. 45-57.
- Koma, K. 2009. « L'Univers «Japon» romanesque en tant que scénographie dans *Stupeur et tremblement* d'Amélie Nothomb ». *Literatura*, N° 51 (4), p. 73-83.
- Lejeune, P. 1996. *Le Pacte autobiographique*. Paris : Le Seuil.
- Lejeune, P. 2013. « S'occuper d'Amélie ». *Annales Benjamin Constant*, n°. 38, p. 9-34.
- Nothomb, A. 1999. « Stupeur et Tremblements », Paris : Albin Michel.
- Nothomb, A. 2000. *Métaphysique des tubes*. Paris : Albin Michel.
- Omacini, L. 2012. « Entre vérité et fiction. » *Annales Benjamin Constant*, n°. 37, p. 13-22.

Notes

1. Voir encore (Lejeune, 201 : 9) : « D'abord intitulée *Amélie, ou que ferai-je*, puis *Amélie et Germaine*, l'oeuvre hésite entre deux genres. Est-ce un journal ? Oui, puisqu'elle est faite de 31 entrées datées, et que l'étude du manuscrit donne à penser qu'elles ont bien été écrites aux dates indiquées. Non, puisqu'à la différence des autres journaux qu'il a tenus par la suite, le rythme n'est pas quotidien, et que les entrées sont numérotées comme les chapitres d'un roman. D'autre part, loin de refléter tous les aspects de la vie du diariste, ce journal n'en suit qu'un seul fil. Du 6 janvier au 10 avril 1803, Constant semble avoir passé trois mois à sculpter sa vie comme un roman. »
2. Voir à ce propos ce que dit Simone Balayé : (Balayé, 1982 :350) : « Constant a-t-il imaginé des destinataires autres que lui-même? A-t-il en tête un public d'amis, ou même d'inconnus? C'est bien improbable, même si le souci de l'écriture l'a conduit à trouver une forme littéraire neuve pour mieux s'exprimer. Il ne destine pas cet écrit à d'autres; il n'en fera aucune lecture dans des salons ou à des intimes; il le garde au secret absolu comme son journal intime. Mais il y a toujours des destinataires, il y a toujours d'une manière de dire, de s'adresser à quelqu'un sans le dire, certes pas à Amélie, mais à Germaine et à ses amis, de l'opinion desquels il est tellement soucieux, et de leur crier sa détresse dans le silence. Ils sont tous là et lui est seul avec son cahier et sa plume, devant leur tribunal imaginaire. »
3. « *Adolphe* est virtuellement inscrit dans les différents niveaux de fabulation qui caractérisent le discours de mémoire. De même, le récit autobiographique, qu'il s'agisse d'une brève parenthèse à l'intérieur du journal intime ou d'un texte séparé comme *Ma vie* ou *Cécile* inscrit sur le papier un «je» narratif qui change en fonction de ses destinataires et des circonstances de rédaction. » (Omacini, 2012 : 21).
4. Voir ce qu'elle déclare à un journaliste : « Le Sabotage amoureux est d'abord une écriture, donc un roman » (cité par Hubert, 2001 p. 6).
5. A l'appui de cette hypothèse, Jaccomard avance que les parents dans les récits autobiographiques de Nothomb sont la plupart du temps presque absents, du moins indifférenciés et parlent d'une seule voix (Voir Jaccomard, 2002, p. 50 et suivantes).
6. Voir la déclaration suivante : « Je pense que je me révèle avec beaucoup plus de vérocité dans mes romans non-autobiographiques que dans mes romans autobiographiques, ce qui ne signifie pas nécessairement que je mens. (...) Personnellement, je ne fais pas tellement de différence entre les deux genres, roman autobiographique ou roman non-autobiographique. Après tout, le thème est toujours le même: le thème de l'humain: qu'est-ce qu'un être humain? » (cité dans Hiramatsu Ireland, 2012 :150).
7. Voir Hiramatsu Ireland (2002:135): «Documents indicate instead that Nothomb was born in Etterbeck, Belgium, on the 9th of July 1966.» La plupart des pages Wikipedia consacrées à Amélie Nothomb dans les différentes langues ont pris maintenant acte de ce fait.

Web 2.0 et genres discursifs : l'exemple de blogs sur le changement du climat¹



Anje Müller Gjesdal

École nationale des hautes études commerciales de Norvège

Anje.gjesdal@nhh.no

Øyvind Gjerstad

Université de Bergen, Norvège

Oyvind.Gjerstad@if.uib.no

Résumé

Les données du Web constituent un terrain de recherche précieux pour la linguistique, mais elles posent également de nouveaux défis, entre autres pour la caractérisation des données en termes de genre discursif. Cet article présente une définition de genre discursif qui prend en compte l'influence des pratiques sociales aussi bien que la souplesse des genres discursifs. Nous examinerons le statut du genre discursif vis-à-vis les textes du Web, et notamment les genres des médias sociaux. Finalement, l'article présente une analyse des blogs sur le changement climatique, montrant que l'hétérogénéité discursive questionne l'unicité générique de ces blogs.

Mots-clés : genres du Web, médias sociaux, blogs

Web 2.0 and discourse genres

Abstract

The Internet has become an important source of linguistic data, but it also presents several challenges, such as its characterisation in terms of discourse genres. In this article we present a definition of genre that takes into account the influence of social practices, as well as the flexibility of discourse genres. We examine the genre status of Web texts, and specifically social media genres. Finally, the article presents an analysis of climate change blogs, which indicates that the discursive heterogeneity in this field may question their status as a unified discourse genre.

Keywords: Internet genres, social media, blogs

1. Introduction

Depuis une vingtaine d'années, le Web offre une source précieuse de matériaux pour l'analyse linguistique. Les corpus dérivés du Web sont de plus en plus nombreux, offrant plusieurs avantages, dont l'accès à des attestations d'une multitude de phénomènes linguistiques, et l'application des techniques quantitatives à grande échelle (Tanguy,

2013). Cependant, ces corpus posent également des défis, en ce qui concerne la représentativité, la qualité et l'hétérogénéité des données. Dans ce contexte, la notion de genre discursif joue un rôle essentiel, vue son importance dans la linguistique de corpus. Quel sera le statut de cette notion dans le cas de corpus Web ? Quelle est sa pertinence vis-à-vis de la masse de données sur le Web ?

Dans cet article, nous présenterons notre conception de genre et discuterons le statut de cette notion en ce qui concerne les genres du Web, notamment les genres des médias sociaux (section 2). Ensuite, nous présenterons quelques problématiques liées à nos propres travaux sur un corpus de blogs portant sur le changement climatique (section 3). Finalement, nous discuterons les avantages et les inconvénients d'un tel corpus par rapport aux questions soulevées par la notion de genre discursif dans le contexte du Web (section 4).

2. Genres discursifs et corpus construits à partir du Web

Depuis les années 1980-90, le genre constitue une notion féconde pour les recherches linguistiques et discursives (Adam, 1999 ; Monte & Philippe, 2014) du fait qu'il a une incidence sur les pratiques langagières de tout niveau (Rastier, 2001). Cette notion se définit à partir des critères fonctionnels, comme la visée communicative et rhétorique (Swales, 1990) aussi bien que formels, y compris par des régularités au niveau lexical (Malrieu & Rastier, 2002). Elle a joué un rôle essentiel dans l'analyse linguistique de genres tels que l'article scientifique (Poudat, 2006 ; Fløttum *et al.*, 2006 ; Gjesdal, 2008) et dans la collecte de grands corpus fondateurs dans la tradition de la linguistique de corpus, comme le *British National Corpus* et le *Brown Corpus*.

Dans le présent article nous proposons une définition qui comprend aussi bien la perspective des pratiques que celle de la souplesse (Fløttum, Jonassen & Norén, 2007 ; voir aussi Adam, 1999 ; Miller, 1984) :

Le genre constitue une pratique discursive qui, pour des raisons historiques et socio-culturelles, a reçu un nom qui peu à peu s'est fixé de sorte que les sujets parlants en ont une conception suffisamment claire pour pouvoir le produire et l'interpréter. Un genre, tout en étant une unité souple, se réalise par un texte caractérisé par des traits linguistiques et compositionnels plus ou moins fixes. (Fløttum, Jonassen, Norén, 2007 : 54).

Depuis une vingtaine d'années, le Web nous donne l'accès à une quantité massive de données linguistiques, permettant la construction de corpus volumineux. Cependant, ces corpus constituent aussi un défi en ce qui concerne la description de données, y compris en termes de genre discursif, et nous oblige à repenser le statut des données

linguistiques (Tanguy, 2013 : 8). En même temps, la question des genres du Web reste relativement peu explorée, aussi bien du point de vue de la linguistique empirique que de celui du TAL (le traitement automatique du langage ou des langues) (Santini et al., 2011, Tanguy, 2013).

2.1. Les genres du Web

La classification des genres du Web reste donc une question ouverte, et relève en partie de perspectives différentes : soit le genre peut être identifié en partant de manière hypothético-déductive de modèles de genre existants (typologies basées sur des traits formels ou la visée rhétorique du genre, par exemple ; voir Monte & Philippe, 2014, Gonçalves 2014), soit à la base de la détection et la classification automatique de genres en ligne, de manière inductive (voir les travaux présentés dans Mehler et al., 2011).

Par rapport aux genres « traditionnels », les genres du Web se caractérisent par a) la multimodalité, c'est-à-dire l'intégration de son, texte, image et clips vidéo ; b) l'hypertextualité, c'est-à-dire les liens vers d'autres pages et sites Web ; et c) la non-linéarité, c'est-à-dire que le mode de présentation du document Web permet au lecteur de naviguer entre des pages et des sites, et de scanner une page déterminée pour y choisir son point d'entrée dans le texte (Askehave & Nielsen, 2005)². Généralement, on distingue entre les genres numériques « natifs », qui sont nés sur le Web, comme le micro-blog (Twitter, Facebook, etc.) et la migration de genres non-numériques vers le Web, comme le journal intime. En outre, les genres des médias sociaux se caractérisent d'un fort degré d'interactivité³. Dans ce qui suit, nous allons examiner ces genres plus en détail.

2.2 Les genres des médias sociaux

Les médias sociaux comprennent des outils de publication comme les blogs, aussi bien que les réseaux sociaux comme Twitter, Facebook, LinkedIn etc. La notion de médias sociaux est intimement liée à la notion de *Web 2.0* et celle de *contenu généré par les utilisateurs* ('user-generated content'). Selon Kaplan & Haenlein (2009 : 60-61), la notion de Web 2.0⁴ se caractérise comme suit :

[...] a new way in which software-developers and end-users started to utilize the World Wide Web ; that is, as a platform whereby content and applications are no longer created and published by individuals, but instead are continuously modified by all users in a participatory and collaborative fashion.

Le Web 2.0 comporte des fonctionnalités permettant la diffusion de contenu créé par les utilisateurs et l'interaction entre utilisateurs. Les genres des médias sociaux se caractérisent aussi d'une rapidité importante en ce qui concerne l'émergence et le développement de nouvelles plateformes et, à leur tour, de nouveaux genres, ainsi que d'une interaction complexe de nouvelles technologies, formes d'écritures et genres discursifs qui posent des défis nouveaux pour la linguistique (Myers, 2010).

2.3. Les genres du Web 2.0 : l'exemple des blogs

Parmi les genres du Web 2.0, le blog est l'exemple le mieux connu et le plus établi - le terme 'weblog' a été introduit par l'auteur Jorn Barger en 1991 (Miller & Shepherd, 2004). À l'origine, la communauté de bloggeurs était dominée par des personnes ayant des connaissances importantes en informatique et technologies du numérique. Vers la fin des années 90, l'émergence de plateformes de blogs (Blogger, Wordpress, etc.) a facilité la rédaction et la publication de blogs, et depuis 2000, on assiste à une augmentation massive du nombre de blogs (Rettberg, 2014: 7-12).

À l'origine, la plupart des blogs se divisaient en deux camps : d'un côté les blogs de contenu et d'expression personnels, proches du journal intime, de l'autre côté des blogs offrant une sélection de liens vers d'autres sites intéressants (« filter blogs ») (Miller & Sheperd, 2004). Aujourd'hui, le contenu des blogs s'est diversifié et comprend une vaste gamme de sujets, y compris les sujets relevant de la science et de la politique.

2.4. Vers une définition des blogs

Dans ce qui suit, nous proposons une définition du blog selon les axes suivants : les critères formels, le contenu, les communautés de discours et la généalogie des blogs. À ces dimensions il est nécessaire d'ajouter la dimension linguistique, qui consiste en l'analyse de régularités au niveau lexical et grammatical dans les blogs (voir Grieve *et al.*, 2011). C'est dans cette perspective que nous présenterons les résultats d'une étude de blogs portant sur le changement climatique (section 3).

Critères formels

Les blogs se caractérisent par un ensemble de critères formels (Garzone, 2012, Miller & Shepherd, 2004, Rettberg, 2014), souvent intégrés dans les logiciels et plateformes de publication de blogs :

- billets ou entrées de blog (accompagnés de datation et permalien)
- succession chronologique inverse
- mises-à-jour régulières

- intégration de liens vers d'autres sites ou pages Web, accompagnés de commentaires personnels
- souvent, l'intégration de fonctionnalités permettant les commentaires des lecteurs

Or, ces critères n'ont pas un statut égal ; si les deux premiers nous semblent obligatoires pour tout blog, les autres ne s'observent pas nécessairement partout.

Critères de contenu

Les portails de blogs proposent des annuaires de blogs repartis selon des catégories de contenu, indiquant qu'une pluralité de domaines s'y trouve représentée. Par exemple, l'annuaire du portail *Technorati* (www.technorati.com) comporte les catégories suivantes : 'Entertainment', 'Business', 'Sports', 'Politics', 'Autos', 'Technology', 'Living', 'Green' et 'Sciences', chacune (sauf 'Autos') avec leurs propres sous-catégories. La blogosphère se caractérise donc d'une hétérogénéité importante en ce qui concerne le contenu, et il semble difficile d'avancer qu'il s'agit d'un genre discursif à part entière à partir de ce critère. En effet, en considérant la grande variation au niveau de contenu et de communautés de discours correspondantes, il semble plus adéquat de parler d'une pluralité de genres ou de discours : « [...] blogs have developed into a variety of forms, in many respects profoundly different from each other, so much as to cast doubts on the generic integrity of this communicative format. » (Garzone, 2012 : 235).

Interactivité et communautés de discours - le contexte socio-culturel des blogs

En tant que média, le blog se caractérise d'un fort degré d'interactivité, à travers l'hypertextualité et les fonctionnalités de commentaires. Cependant, ces fonctionnalités restent souvent moins utilisées qu'on ne pourrait s'y attendre (Herring & al., 2005 : 156).

Le potentiel d'interactivité a donné lieu à la notion de *blogosphère*, pour désigner la communauté formée autour de blogs (Bruns & Jacobs, 2006: 5). Dans cette perspective, la blogosphère est une communauté virtuelle, basée sur l'interaction à travers certaines fonctionnalités (commentaires et liens) :

Many bloggers see blogging as a way of developing relationships, via linking back, with an online community [...] [T]hey also manage those relationships through both linking and commentary, which become forms of social control, signs of approval, acceptance, value. (Miller & Shepherd, 2004).

Le développement récent des blogs a donné lieu à questionner l'homogénéité

implicite de la notion de blogosphère. Myers (2010) propose de remplacer la notion de *sphère* par celle de *sphéricule* : « Perhaps the community of bloggers is not so much a public sphere as a set of little *sphericules* [...] multiple publics that pursue their own discussions without reference to a single unified national or global public [...] » (Myers, 2010 : 24).

Si l'interactivité caractéristique des blogs est liée à une technologie spécifique, ce média ne peut pas être analysé en isolation du contexte socio-culturel. Dans cette optique, Miller & Shepherd (2004) proposent d'analyser les blogs à partir de leur contexte socio-historique pour rendre compte des facteurs dans une situation donnée qui permet la genèse d'un genre approprié à un moment précis. Ces auteurs remontent au contexte historique et social des années 90 pour identifier les facteurs qui ont permis l'émergence des blogs en tant que genre discursif. Selon elles, cette période se caractérise de la mise en question des frontières étroites entre le domaine privé et le domaine public : « [...] a significant cultural trend in the 1990's, the weakening boundary between the public and the private and the expansion of celebrity culture to politics and beyond. » (Miller, Shepherd, 2004). Dans cette perspective, les blogs se caractérisent par une orientation personnelle, intime et individualiste.

L'analyse de Miller & Shepherd est sans aucun doute pertinente pour comprendre la genèse de blogs, mais les développements ultérieurs indiquent que les aspects politiques et sociaux ont été renforcés dans la blogosphère contemporaine. Un exemple pertinent est celui de *Climategate*⁵, où la publication des courriels des chercheurs par des bloggeurs *climate-skeptic* a eu des conséquences importantes au niveau politique mondial. Cette affaire indique que les blogs ont quitté le domaine des thématiques liées à la vie privée de l'auteur, proche du journal intime, pour revêtir un rôle politique et social qu'on n'a pas attribué à ce média auparavant⁶.

La généalogie du blog

A partir de ces réflexions, on pourrait conclure que plutôt qu'un genre discursif, le blog représente un média nouveau, qui constitue le support d'une diversité de genres, selon leur variation en termes de contenu et d'exploitation de fonctionnalités. Mais quelles sont les origines de ces genre(s) du blog ? Sont-ils des genres numériquement natifs ou se sont-ils développés à partir de genres non-numériques ?

Miller & Shepherd (2004) trace la généalogie des blogs dans des genres hors du Web, comme le livre de bord, le journal intime et des genres du discours politique comme le pamphlet. Ces auteurs notent également que son prédécesseur immédiat sur le Web est la page d'accueil, genre pourtant plus statique et moins interactif que le blog. En tout

cas, il y a lieu de conclure, comme ces auteurs le font, que les blogs se caractérisent avant tout par la nouvelle technologie, qui permet l'intégration des traits relevant d'une pluralité de genres antérieurs :

Blogs appeared, and then multiplied exponentially, when technology made it evolutionarily possible to combine features from a set of antecedent genres that in other circumstances might never have produced any common progeny [...] We might see the blog as a complex rhetorical hybrid (or mongrel), with genetic imprints from all these prior genres. (Miller, Shepherd, 2004).

Si les genres du blog s'inspiraient de genres non-numériques dès leurs débuts, il y a lieu de poser qu'après une vingtaine d'années, les blogs se sont stabilisés avec des conventions de genre qui leur sont véritablement propres. En effet, ce qui leur unit est avant tout les critères formels liés aux facteurs technologiques ; logiciels et plateformes de blogs.

Pour Maingueneau (2014), ces facteurs technologiques imposent même un réexamen des théories des genres. Si les blogs représentent un nombre de types de discours (politique, journalistique, scientifique, etc.), il est moins aisé d'identifier dans un blog donné ce que Maingueneau appelle une *scène générique*, « qui assigne une finalité à l'activité de parole, des rôles à ses acteurs, et prescrit ses circonstances (lieu, moment...), sa longueur, son médium » (ibid. : 78). Car il n'y a plus de « textualité planifiée » mais une architecture caractérisée par des changements continuels, dans laquelle le lecteur peut trouver son propre chemin à travers des nœuds et des liens, ce qui fait du texte la création non seulement de l'auteur mais aussi du lecteur (ibid. : 86).

Or, bien que les possibilités offertes par la technologie influencent la textualité, il reste encore le besoin d'un cadre d'interaction plus ou moins préétablie. Les blogs constituent un moyen de diffuser informations et opinions sur une multitude de thèmes, une intentionnalité qui se précise au niveau de la composition textuelle et linguistique de blogs individuels (arguments politiques, commentaires sur la culture populaire, analyses de matchs de football, comptes-rendus de la vie privée, etc.). Certes, l'hypertextualité et le développement rapide des blogs en font des types d'expression moins stables que des genres comme l'entretien d'embauche ou l'article scientifique - ce qui force à repenser les théories des genres. Cependant, il y a raison de croire que les normes d'interaction et d'expression s'y imposent aussi. Car la dynamique intertextuelle du développement de pratiques discursives reste essentiellement la même. Il ne s'agit peut-être pas d'une standardisation compositionnelle qui s'impose à la rédaction, mais nous faisons l'hypothèse qu'il s'y développe tout de même des habitudes discursives, et qu'il se crée donc des genres discursifs dans la blogosphère qui portent des traits lexicaux, syntaxiques et textuelles spécifiques.

Dans ce qui suit, nous allons examiner un sous-ensemble de blogs, portant sur une thématique commune, le changement climatique.

3. Les études de discours en ligne : l'exemple de blogs portant sur le changement climatique

Les discours en ligne portant sur le changement climatique, notamment les blogs, restent relativement peu étudiés (Schäfer, 2012 ; Sharman, 2014), mais constituent un terrain de recherche en pleine expansion. Ces discours se sont développés d'une manière très rapide. Ils constituent un domaine très hétérogène, relevant à la fois de la politique et des sciences naturelles et sociales, et représentant des points de vue différents et parfois divergents. La question se pose de savoir dans quelle mesure ces discours divers se laissent caractériser en termes de genre textuel. Pour examiner cette question, nous nous sommes penchés sur des blogs portant sur le changement climatique. Nous utilisons le corpus *Networks of Texts and People* (NTAP) (voir Salway, Hofland & Touileb, 2013), qui comprend 1,5 million billets de blog en langue anglaise, tirés de 3 000 blogs de la période de 2006-2012.

Dans des travaux antérieurs, nous avons analysé la représentation de la notion du futur dans ce corpus (voir Fløttum et al. 2014, Gjesdal & Fløttum, 2014) à travers les concordances dont le mot pivot était 'future', et des mots associés, soit sous l'aspect positif ('opportunity'), soit sous l'aspect négatif ('risk', 'danger', 'threat'). Notre objectif principal était de décrire la conceptualisation et les cadrages des conséquences du changement climatique. Or, nous nous sommes heurtés à la question de genre discursif : dans quelle mesure les blogs de notre corpus constituent-ils un ensemble homogène et stable, correspondant à un genre discursif tel que nous l'avons défini ci-dessus ? En effet, les analyses de mots pivots montraient des représentations complexes, indiquant une hétérogénéité discursive au sein du corpus, ce qui nous a permis d'en questionner l'unicité en ce qui concerne le contenu et les points de vue représentés.

Les résultats quantitatifs d'une partie de cette analyse (portant sur les conceptualisations négatives et pessimistes du futur) sont représentés dans le Tableau 1. Ce tableau montre les constructions examinées, le nombre total de mots susceptibles d'entrer dans la position 'WORD' et le nombre d'occurrences des mots les plus fréquents.

Tableau 1. Constructions autour des mots 'risk', 'danger' et 'threat'(R_D_T)

Constructions	No. total de mots	No. total d'occurrences	No. d'occurrences de mots les plus fréquents
R_D_T facing WORD	30	142	the (43); our (26); humanity (25); mankind (10); humankind (5)
R_D_T for WORD	87	207	the (42); a (19); our (9); humans (8); climate (6)
R_D_T to WORD	376	2347	the (561); our (210); human (107); humanity (106); public (58)
R_D_T to WORD WORD	1007	2224	the planet (66); public health (50); the world (49); human health (38); the future (33)

Les résultats de l'analyse des constructions Risk_Danger_Threat indiquent que c'est 'l'humanité' et 'la planète' qui sont perçues comme étant vulnérables face aux changements climatiques. En ce qui concerne le statut de genre discursif, ces résultats ne nous permettent pas de conclure sur l'unicité ou l'hétérogénéité éventuelles de ce corpus. Or, l'analyse du cotexte nous a permis de nuancer ces premiers résultats, comme le montre notamment l'exemple du mot 'threat' ('menace'), qu'on examinera dans ce qui suit.

Il s'est révélé que ce mot entrait dans des contextes qui ne sont pas nécessairement de nature négative, mais qui fonctionnent plutôt à représenter, voire détourner la parole d'autrui. Ainsi, dans les extraits suivants, on voit la diversité des points de vue exprimés autour de la construction 'Threat to WORD WORD' :

1. human-induced and capitalist-driven climate change caused by co2 and other green house gases is an imminent **threat to the planet** as we know it.
2. it was left to the permanent secretary of the small solomon islands' ministry of environment to remind delegates in the final meeting that they needed to act quickly because climate change is likely the greatest **threat to the planet** and human survival.
3. presenting the climate changes we've been experiencing in the last decades as a **threat to the planet** and letting the global warming alarmists use this bizarre argument as a justification for their attempts to substantially change our way of life, to weaken and restrain our freedom, to control us, to dictate what it is we should and should not be doing is unacceptable.

Dans (1), l'affirmation que le changement climatique constitue une menace semble prise en compte par le locuteur lui-même, dans (2) elle est attribuée au représentant des îles Salomon et dans (3) aux 'alarmistes du réchauffement planétaire'. Ces points

de vue correspondent à leur tour à des discours divers : dans (1), il s'agit d'un discours vert et de gauche, notant que le changement climatique est d'origine anthropique, en (2), on se réfère à un discours institutionnel, tandis que (3) relève d'un discours climato-sceptique. D'une manière très compacte, ces exemples permettent d'illustrer l'hétérogénéité au sein de la blogosphère climatique. Cette variation correspond probablement au fait que plusieurs communautés discursives se disputent ce champ, ayant chacune leur propres perspectives et conceptualisations du futur. De ce fait, il est justifié de décrire notre corpus en termes de *sphéricules* (cf. Myers, 2010).

Dans la mesure où la notion de communauté de discours constitue une composante essentielle de la notion de genre, nos résultats permettent de questionner le statut de notre corpus vis-à-vis de cette notion, en ce sens que les blogs relèvent de plusieurs communautés de discours, chacune ayant leur propre conception du changement climatique. Cette analyse doit être enrichie par des analyses d'autres composantes de la notion de genre, notamment les traits linguistiques et compositionnels plus ou moins fixes.

4. Remarques finales

Nos travaux sur le corpus de blogs portant sur le changement climatique nous ont amenés à une interrogation sur le statut de ces données, notamment par rapport à la notion du genre discursif. L'hétérogénéité discursive observée dans ces blogs, comme les discours des médias sociaux plus généralement, permet de questionner la conception des genres comme des unités stables. Les médias sociaux ont permis une augmentation massive de l'auto-édition, ce qui affaiblit le rôle des éditeurs et autres 'gardiens' des genres traditionnels. Cette facilitation de la mise en ligne de contenu produit par les utilisateurs constitue un défi pour une conception rigide des genres, car ces facteurs questionnent les hiérarchies et la stabilité propres aux genres conventionnels. C'est donc l'unicité du genre même qui est mise en question par les blogs.

Malgré le fait que nos analyses ne permettent pas de tirer des conclusions décisives, nos résultats nous permettent d'énoncer quelques conclusions préliminaires. D'abord, en tant que critère de genre, le format de blog ne semble pas être décisif, car nos analyses indiquent la présence d'une diversité de communautés de discours et de points de vue.

Ensuite, on peut conclure, de manière tentative, que le contenu de ces blogs ne semble pas avoir des rapports avec les blogs de type 'journal intime'. Dans cette perspective, les blogs portant sur le changement climatique semblent être indicatifs d'un développement relativement récent du blog, en ce sens qu'ils sont mis en œuvre dans de nouveaux domaines et pour de nouvelles applications.

Comme tout discours médiatisé par le Web et plus précisément par le média des blogs, les blogs analysés ici portent les traces de ce média, même si l'interactivité et autres facteurs contextuels sont absents. De plus, l'analyse de concordances laisse à côté la question de la multimodalité des genres du Web, en ce sens qu'elle ne s'occupe que du textuel. Nous pouvons conclure que nos analyses ne comportent que la première étape d'une analyse linguistique de genres du Web. Ces analyses doivent comporter plusieurs dimensions :

- l'analyse de traits lexicaux et grammaticaux (p.ex. à travers les concordances, dans notre cas autour du mot pivot 'future') ;
- l'analyse de fonctions rhétoriques et communicatives (dans notre cas, la représentation de la notion du futur) ;
- l'analyse multimodale, prenant en compte la dimension textuelle aussi bien que visuelle et sonore, ainsi que boutons, avatars et autres artefacts du Web (cf. Paveau, 2013 : 5).

Bibliographie

- Adam, J.-M. 1999. *Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*. Paris : Editions Nathan.
- Askehave, I., Nielsen, A. E. 2005. « Digital genres : a challenge to traditional genre theory ». *Information Technology & People*. Vol 18, No. 2, p. 120-141.
- Bahnisch, M. 2006. The Political Uses of Blogs. In: Bruns, A., & J. Jacobs (éds.). 2006. *Uses of Blogs*. Peter Lang, New York, p. 139-149.
- Bruns, A., Jacobs, J. 2006. *Uses of Blogs*. Peter Lang, New York.
- Campagna, S., Garzone, G., Ilie, C., Rowley-Jolivet, E. (éds.). 2012. *Evolving Genres in Web-mediated Communication*. Bern : Peter Lang.
- Fløttum, K., Dahl, T., Kinn, T. 2006. *Academic Voices*. Amsterdam : Benjamins.
- Fløttum, K., Jonasson, K., Norén, C. 2007. *ON - pronom à facettes*. Bruxelles : Duculot-De Boeck.
- Fløttum, K. et al. 2014. « Representations of the future in English language blogs on climate change. » *Global Environmental Change*, 29, p. 213-222.
- Garzone, G. 2012. Where do Web Genres Come from ? The Case of Blogs . In: Campagna, S. et al. (éds.) *Evolving Genres in Web-mediated Communication*. Bern : Peter Lang.
- Gjesdal, A. M. 2008. Étude sémantique du pronom ON dans une perspective textuelle et contextuelle. Thèse de doctorat. Bergen : Université de Bergen.
- Gjesdal, A. M., Fløttum, K. 2014. « Conceptualisations de la notion du futur dans les blogs sur les changements du climat ». *Revue Française de Linguistique Appliquée*, p. 33-48.
- Gonçalves, M. 2014. « Similitudes et différences textuelles dans les genres numériques : blog et site web ». *Studii de lingvistică* 4, p. 75-91.
- Grieve, J. et al. 2011. « Variation Among Blogs : A Multi-Dimensional Analysis ». In. Mehler, A. et al. (éds.) 2011. *Genres on the Web. Computational Models and Empirical Studies*. Dordrecht : Springer Netherlands.
- Herring, S. C. et al. 2005. « Weblogs as a bridging genre ». *Information Technology & People*, 18, 2, p. 142-170.

- Kaplan, A. M., Haenlein, M. 2010. « Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media », *Business Horizons*, 53, p. 59-68.
- Lomborg, S. 2014. *Social Media, Social Genres. Making Sense of the Ordinary*. New York : Routledge.
- Maugueneau, D. 2014. « Aux limites de la généricité ». In. Monte, M. et G. Philippe (éds.) *Genres & textes : Déterminations, évolutions, confrontations*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Malrieu, D. & F. Rastier. 2002. « Genres et variations morphosyntaxiques ». *Texto !* [en ligne] : http://www.revue-texto.net/Inedits/Malrieu_Rastier/Malrieu-Rastier_Genres.html, [consulté le 16 mai 2014].
- Miller, C. 1984. Genre as Social Action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, p. 151-167.
- Monte, M., Philippe, G. (éds.). 2014. *Genres & textes : Déterminations, évolutions, confrontations*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Mehler, A. et al. (éds.). 2011. *Genres on the Web. Computational Models and Empirical Studies*. Dordrecht : Springer Netherlands.
- Miller, C. R., Shepherd, D. 2004. « Blogging as Social Action : A Genre Analysis of the Weblog ». Into the Blogosphere: Rhetoric, Community, and Culture of Weblogs [En ligne] : http://blog.lib.umn.edu/blogosphere/blogging_as_social_action_a_genre_analysis_of_the_weblog.html [consulté le 16 mai.2014].
- Myers, G. 2010. *Discourse of Blogs and Wikis*. London : Continuum.
- Paveau, M.-A. 2013. « Genre de discours et technologie discursive. Tweet, twittécriture et twittérature ». *Pratiques*, 157/158.
- Poudat, C. 2006. Étude contrastive de l'article scientifique de revue linguistique. Thèse de doctorat de Sciences du langage, Université d'Orléans.
- Rastier, F. 2001. *Arts et sciences du texte*. Paris : P.U.F.
- Rettberg, J. W. 2014. *Blogging*. Cambridge: Polity Press.
- Salway, A., Hofland, K., Touileb, S. 2013. « Applying Corpus Techniques to Climate Change Blogs ». *Procs. Corpus Linguistics 2013*, University of Lancaster.
- Santini, M., et al. 2011. « Riding the Rough Waves of Genre on the Web. Concepts and Research Questions ». In. Mehler, A. et al. (éds.) *Genres on the Web. Computational Models and Empirical Studies*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Schäfer, M. S., 2012. « Online communication on climate change and climate politics: a literature review ». *Wiley Interdisciplinary Reviews: Climate Change*
- Sharman, A. 2014. « Mapping the climate sceptical blogosphere ». *Global Environmental Change*. DOI: 10.1016/j.gloenvcha.2014.03.003
- Swales, J. 1990. *Genre analysis : English in academic and research settings*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Tanguy, L. 2013. « La ruée linguistique vers le Web ». *Texto ! Textes et Cultures XVIII*, 4.
- Trench, B., 2012. Scientist's Blogs: Glimpses Behind the Scenes . In: S. Rödder et al. (eds.) *The Sciences' Media Connection - Public Communication and its Repercussions, Sociology of the Sciences Yearbook 28*. Berlin : Springer.

Notes

1. Nous remercions Kjersti Fløttum, Professeur de l'Université de Bergen et Directrice du projet interdisciplinaire LINGCLIM, pour sa collaboration fructueuse et sa contribution essentielle aux résultats de cet article.
2. Paveau (2013 : 5) propose une approche *technodiscursive* de la notion du genre pour rendre compte de ces matérialités spécifiques aux genres du Web.
3. Pour une description détaillée de l'importance de l'interaction dans la genèse et la stabilisation des genres des médias sociaux, voir Lomborg (2014).

4. Le Web 2.0 se définit aussi en opposition avec le Web 1.0, caractérisé par la publication 'unidirectionnelle' de pages Web comme les pages personnelles, et le Web 3.0, lié aux notions du Web sémantique et du Web des données, facilitant la navigation et l'interrogation automatique de l'Internet.

5. Voir Trench (2012) pour une discussion du rôle de la blogosphère dans cette affaire.

6. Dans le contexte des blogs politiques, on peut noter le rôle important joué par les blogs politiques aux Etats-Unis depuis 2001, cf. Bahnisch (2006).

Épicer l'interprétation des textes : le genre est-il une recette et la recette est-elle un genre ?



Nelly Foucher Stenklov

Université de Trondheim, Norvège

nelly.stenklov@ntnu.no

Épicer l'interprétation des textes : le genre est-il une recette et la recette est-elle un genre ?

Résumé

Le présent travail propose une discussion sur la question du cloisonnement générique en s'appuyant sur un corpus de recettes de cuisine qui laisse entrevoir l'impact des progrès sociaux et technologiques et des contextes d'apparition de plus en plus variés sur les formes discursives des textes. Plus précisément, c'est sur le choix de mode des prédicats que nous nous pencherons en avançant que ces derniers, unités linguistiques empiriquement observables dans les textes, ont aussi leur mot à dire quant à la question du genre et préconisent une contribution générique conçue en tant que méthode d'interprétation plutôt que but en soi.

Mots-clés : genres, recettes de cuisine, contexte, modalité, finalité thématique

Genre of Recipes and the Recipes of Genre

Abstract

In the present paper, I will discuss the definition of genre. To emphasize the idea that genre should work as an interpretive method rather than a goal, I will base my investigation on a corpus of recipes that reveals how discourse forms change and adapt to social and technological progress on one hand, and to the wide range of contexts in which they appear on the other hand. More precisely, I will look at predicates in recipes and I will suggest that the choice of mode has its say on the issue of generic interpretation.

Keywords: genre, recipes, context, modality, thematic finalization

Aussi formellement banals qu'ils puissent paraître, les textes de recettes de cuisine révèlent des diversités micro-linguistiques qui se heurtent parfois aux classifications génériques dégagées à partir des régularités des macro-formes énonciatives. Dans la grande famille des genres - on reviendra plus en détails sur sa définition - la recette de cuisine fait son nid sous l'étiquette fédératrice de *texte de consigne*, *texte d'incitation à l'action* ou *texte qui dit de et comment faire* selon les termes de Adam (2001b).

Après une mise en bouche théorique concernant d'une part la distribution générique, d'autre part les bagages sémantico-pragmatiques de l'impératif et de l'infinitif dans des situations communicatives de prédicats uniques, nous considérerons la possibilité d'envisager le genre comme une méthode d'interprétation des textes, tributaire des considérations contextuelles et orientée vers une finalité thématique propre à chaque genre. Dans le cas précis des textes de consignes, on montrera que la reconnaissance à part entière de la contribution de chaque élément de la situation de communication (qui parle à qui, de quoi et dans quel contexte ?) dans la définition du genre offre des explications du choix des modes de prédicat - infinitif, impératif, indicatif - qui, malgré leurs diversités sémantico-pragmatiques, corroborent en convergence le marquage des jalons génériques.

1. Le défi générique

Il est désormais reconnu que la classification des textes en genres est une opération utile pour la description comme la prescription textuelle, mais tout autant délicate et controversée si l'on reconnaît avec Bronckart (1997 :138) et Adam (2001a :7) que des critères empiriques de catégorisation côtoient ici des paramètres assez flous, issus d'appréhensions psycho/socio/culturelles des discours et des pratiques qui leur sont associées. Afin de débroussailler le paysage, voyons pour commencer les orientations majeures adoptées en études des genres.

La recherche systématique d'une typologie textuelle aura été centrale jusque dans les années 1990. Pour ce faire, le texte est conçu en tant qu'unité observable soumise au repérage sémiotique de manifestations isotopiques. La notion opératoire d'isotopie est en effet créée et définie par Greimas en ces termes :

Ensemble redondant de catégories sémantiques qui rend possible la lecture uniforme du récit telle qu'elle résulte des lectures partielles des énoncés et la réalisation de leurs ambiguïtés, qui est guidée par la recherche de la lecture unique. (Greimas, 1966 :188).

Les textes sont ainsi classés sous des étiquettes garantissant une forme d'homogénéité formelle. Gênés aux entournures par une taxonomie sémiotique aussi radicale, les textes semblent se rebiffer. En combinant la notion d'isotopie à l'approche polyphonique de Ducrot (1984), Arnoux (2006) souligne pour sa part que l'isotopie peut être interrompue par l'introduction d'un genre différent dans un même texte. Plus généralement, dans une discussion concernant les textes catégorisés comme *programmeurs ou instructionnels ou encore injonctifs*, Adam pose la question suivante : *Est-ce que des régularités micro-linguistiques apparentes font de pratiques discursives aussi*

différentes un ensemble homogène ? (2001a : 20). L'argument micro-linguistique ne semble pas suffire aux prétentions du balisage générique.

De cette classification formelle à la glorification thématique, il n'y a qu'un pas si l'on s'en tient à une interprétation hâtive de la position bakhtinienne, formulée en ces mots : [...] *la grande force de l'instrument social qu'est le genre réside dans le concept de thème*¹. (Seitel, 2003 : 285). Le premier paramètre de classification générique est ici l'unité thématique clairement détachée de la forme textuelle. Le défi principal d'une telle prise de position réside probablement dans la définition même de la notion de thématique. Si l'on assume communément que le thème concerne ce dont il est question, on regroupera aisément les textes selon qu'ils traitent de relations sentimentales, d'enquêtes policières, ou de cuisine pour ne citer que trois catégories. La première donnerait du roman à l'eau de rose comme de la procédure de divorce, la seconde engloberait des rapports de garde-à-vue comme des polars et « Le ventre de Paris » d'Emile Zola côtoierait la fiche recette du poulet à la moutarde d'un magazine féminin quelconque sous l'étiquette de la thématique culinaire. Or, parce qu'une telle distribution ne sert certainement pas l'analyse en matière de texte, on voit bien qu'elle n'est pas pratiquée et que l'alternative prend sa source dans une application de la dimension thématique plus large et plus pertinente car plus représentative de la réalité discursive ; elle concilie la notion du « ce dont il est question » à celle de sens produit, et Seitel poursuit heureusement son exploitation des travaux bakhtiniens :

*Bakhtine opère une distinction utile entre les notions de thème et de signification. Cette dernière n'est présente que dans des contextes sociaux particuliers, et prend forme dans l'esprit du destinataire (et du locuteur) une fois que les thèmes de l'énonciation ont été confrontés aux aspects du contexte*². (Seitel, 2003 : 285).

Cette dernière conception de la notion de genre ne va pas sans rappeler la définition ouverte d'Aristote selon lequel - pour reprendre les paroles de Compagnon (2001) - *le genre n'est pas seulement une étiquette ou un nom de classe, mais un nom de substance dotée de finalité interne et donnant une unité organique à l'œuvre individuelle comme tout*. En fédérant la dimension prescriptive à la dimension descriptive des genres, cette position confère aux textes un droit au dépassement des cadres linguistiques empiriquement observables et des contenus thématiques traités.

Depuis les années 2000, avec Adam ou encore Rastier (2002, 2006), l'ancrage pragmatique du thème régit ainsi la distribution générique des discours :

Rappelons qu'un texte est, d'une part, une suite linéaire de parties formant une structure compositionnelle donnée, mais que c'est, d'autre part, un tout de sens sémantico-pragmatique, une unité configurationnelle. (Adam, 2001 : 21)

Malrieu et Rastier ont fait paraître en 2002, dans *Traitement Automatique des langues*, un article susceptible de faciliter le cadrage des genres et des variations morphosyntaxiques. Nous nous tournons vers leur guide pour aborder la notion de genres d'une façon efficace et pertinente. Les auteurs écrivent en effet que *pour établir le cadre conceptuel d'une typologie des genres, on peut concevoir la production et l'interprétation des textes comme une interaction non-séquentielle de composantes autonomes*.

Voici les composantes autonomes proposées :

- La thématique rend compte des contenus investis, c'est-à-dire du secteur de l'univers sémantique mis en œuvre dans le texte. Grosso modo, il est là question de cerner les supports notionnels du texte, à savoir : les thèmes.
- La dialectique rend compte du cadre temporel représenté, et de l'enchaînement des événements et des états.
- La dialogique concerne l'énonciation - la façon dont elle est représentée dans le texte - et les composantes psycholinguistiques et philosophiques de l'énonciation réelle.
- La tactique étudie le rangement des unités sémantiques dans le texte et l'ordre dans lequel elles sont traitées.

Malrieu et Rastier dissèquent ici, la notion de genre et la définissent comme le « mélange » de produits finis variables selon le dosage des ingrédients employés. On comprendra ainsi que la tactique d'un mode d'emploi est chronologique, que la dialectique d'un essai scientifique est rigoureuse. Dès 2006, Rastier révisé toutefois sa définition des genres textuels, et distingue

quatre niveaux hiérarchiques supérieurs au texte : les discours (ex. juridique vs littéraire vs essayiste vs scientifique), les champs génériques (ex. théâtre, poésie, genres narratifs), les genres proprement dits (ex. comédie, roman « sérieux », roman policier, nouvelles, contes, mémoires et récits de voyage), les sous-genres (ex. roman par lettres).

Il ajoute en note : La question des sous-genres est délicate. Sans nous attarder, dans l'immédiat, sur cette volonté de minutieuse différenciation, nous sommes tentés de signaler qu'elle révèle le caractère ardu - voire vain - de la mise en boîtes.

En dépit de cette première réserve, l'arsenal analytique que présentent Rastier et Malrieu a l'avantage d'être clair et facilement applicable. Toutefois, les quatre outils donnés sont répertoriés sans considération hiérarchique, ce qui suggère une certaine

indifférence quant à la priorité thématique ou discursive, voire une tendance à accorder la priorité au traitement du contenu sémantique et structurel des textes (défini par les composantes autonomes de la thématique, de la dialectique et de la tactique) plutôt qu'aux considérations contextuelles de leur production et réception (données dans la composante dialogique). Un choix plus sélectif, plus représentatif de la valeur relative aux critères de classification, nous semble aussi souhaitable que conforme aux dires de Rastier en personne : *Le véritable organe de la langue est la société*. (2006:10). En d'autres termes, à nos yeux, le système générique ne pourra fournir d'appareil analytique véritablement efficace en ce qui concerne la compréhension textuelle que s'il se définit comme moyen descriptif et prescriptif des textes perçus comme actes sociaux. Nous verrons maintenant qu'une telle prise de position se nourrit, entre autres, du cas particulier du texte de consigne.

2. Le genre du texte de consigne

Comme nous l'avons laissé entendre, les textes de consigne risquent de passer entre les mailles du filet générique que proposent Rastier et Malrieu parce qu'il filtre avant tout des informations dépourvues de dimension sociale. Ce modèle prétend en effet s'appliquer aux narrations fictionnelles comme aux discours politiques, modes d'emploi ou slogans publicitaires. Posant avec Adam que *tous les textes ne sont pas narratifs, ni fictionnels* (2001a : 8), nous avançons d'une part qu'il existe une très large famille de textes irrémédiablement définie par sa fonction socio-discursive. La consigne des parcs publics « Défense de marcher sur les pelouses » et la recette du canard à l'orange ne font sens en tant que textes que si l'on prend en compte les destinataires des énoncés. Nous proposons d'autre part que ce groupe de textes donne le ton d'un nouveau modèle de détermination générique car *cette très vaste catégorie discursive non narrative et non fictionnelle présente un certain nombre de propriétés linguistiques communes qui rapprochent des textes par ailleurs très différents*. (ibid.)

Les textes de consignes sont des textes « qui disent de et comment faire » (Adam, 2001b : 1). Toutefois, le regroupement n'est pas si simple et la classe même comprend bien des genres discursifs différents, si l'on s'en tient, par exemple aux directives de Rastier et Malrieu. Voyons, à titre d'exemples, les deux extraits de recettes de cuisine suivants :

1. Le faisan

Le faisan est une énigme dont le mot n'est révélé qu'aux adeptes ; eux seuls peuvent le savourer dans toute sa bonté. [...]

Ce dernier oiseau, quand il est mangé dans les trois jours qui suivent sa mort, n'a rien qui le distingue [...]

Pris à point, c'est une chair tendre, sublime et de haut goût, car elle tient à la fois de la volaille et de la venaison.

Ce point si désirable est celui où le faisan commence à se décomposer ; alors son arôme [sic] se développe et se joint à une huile qui, pour s'exalter, avait besoin d'un peu de fermentation, comme l'huile du café, que l'on n'obtient que par la torrification. [...]

Quand le faisan est arrivé là, on le plume et non plus tôt, et on le pique avec soin en choisissant le lard le plus frais et le plus ferme. [...] (Brillat-Savarin, 1848 : 359-360)

1. Faisan rôti au four

Temps de préparation : 15 minutes

Temps de cuisson : 30 minutes

Quantité : 4 personnes

Ingrédients

1 faisan

50 g de panne de porc

50 g de barde de lard [...]

Étapes

1 - Habiller la volaille. Garnir l'intérieur dépanne [sic] de porc hachée. Brider.

Disposer une barde sur la poitrine. Mettre à rôtir avec l'huile et le beurre pendant 30 minutes environ.

2 - Dégraisser la cocotte. Déglacer avec 1 dl d'eau. Servir ce jus de cuisson légèrement gras. [...]

(La Maison du gibier)

Voici donc deux textes qui esquivent facilement tout label typologique. Suivant, tous deux de façon relativement similaire, les critères des classes thématique - la cuisine - et dialectique - la succession des informations - ils divergent largement dès lors qu'on touche à la construction textuelle (tactique) et à la relation au cadre socio-discursif (dialogique). Pour pallier cette division, on peut imaginer, en trois points, une plateforme pragmatique (X) relativement floue et commune aux deux types de textes donnés :

(X) :

- Les textes de consignes présupposent qu'un destinataire plus ou moins réel a besoin d'aide
- Les textes de consignes ouvrent sur un état futur encore non-existant
- Les textes de consignes ont une finalité pratique

Ces trois observations fédératrices imposent cependant la prise en compte de quatre principes généraux formulés par Adam :

- 1) *admettre l'extrême variété des genres,*
- 2) *admettre le flou des faits apparentés,*
- 3) *admettre la valeur pourtant normative des genres,*
- 4) *tout genre règle différents niveaux de l'organisation textuelle.* (2001b : 15-16).

Les labellisations de nos recettes de cuisine ainsi que les quatre principes d'Adam offrent une approche séduisante car tolérante de l'idée de genre. Ce que nous allons nous essayer à montrer par la suite, c'est que les deux grands niveaux d'analyse mis en valeur dans le plaidoyer d'Adam pour la porosité des classes de genre (cf. principes 2 et 3 dont les caractères contradictoires ne sont justifiables que dans cette optique) s'appuient tant sur un plan structurel interne qu'au niveau pragmatico-discursif, sur une définition originale du texte en tant qu'acte social. On pense alors à Bakhtine auquel Rastier faisait déjà écho : *Les genres de discours sont des instruments de la vie sociale*³. (Seitel, 2003 : 285), mais encore à Volochinov (1929) dont la contribution à la recherche en matière de discours est âprement défendue par Bronckart (2011). L'approche de la question du genre selon Volochinov se base sur une conception moderne du genre en tant que forme d'interaction verbale. S'ensuit une méthodologie d'appréhension des discours bâtie en trois temps :

1. La considération des formes contextuelles : d'un point de vue socio-psychologique, il s'agit ici d'observer le cadre d'entente permettant la communication. On pose ici que ce point correspond à notre plate-forme pragmatique (X) donnée plus haut dans le cas spécifique des textes de consignes.
2. La considération des formes intra-génériques : d'un point de vue praxéologique, cette étape consiste en un examen des caractéristiques génériques à la lumière des finalités en vue.
3. La considération des formes intra-textuelles : d'un point de vue sémiotique, on se penche ici sur les choix linguistiques dans les textes qui correspondent à une volonté communicative.

Nous nous appuyons sur cet appareil méthodologique généré par une considération du texte en tant que manifestation communicative. Pour ce faire, nous reprendrons de façon relativement critique les deux axes interprétatifs suggérés par Seitel (2003 : 286) : l'interprétation par le contexte et l'interprétation par la finalité thématique. Associées aux étapes reprises ci-dessus de Volochinov et Bronckart, ces deux orientations imposent une dynamique interprétative à notre analyse, ce que nous voulons pour nous aligner d'une part à l'idée du genre en tant qu'instrument social, mais aussi parce que nous traitons un corpus de textes déjà produits. Enfin, nous allons le voir, il apparaît en fait difficile et terriblement artificiel de dissocier ces deux données.

3. L'interprétation par le contexte et l'interprétation par la finalité thématique

L'interprétation par le contexte met à l'honneur la confrontation du contexte de réception du texte à la composition même de ce texte. Deux types de contextes sont mis en avant : *les thèmes des énoncés génériques créent du sens dans deux types de contextes : un contexte immédiat de performance et un contexte historique plus large.*⁴ (Seitel, 2003 : 286).

Les dimensions immédiate et durative de l'environnement social créent le contexte récurrent auquel correspondent des outils génériques spécifiques. Dans le cadre diachronique des recettes de cuisine sur lequel nous souhaitons nous pencher, on observe ainsi depuis le début du vingtième siècle une standardisation progressive de l'architecture textuelle où une nomenclature des ingrédients est livrée juste après le titre. L'emploi de l'infinitif en tant que prédicat unique est, par ailleurs, selon nos sources, relativement exceptionnel jusque dans les années 1960. Voyons, pour illustrer ces deux points, les exemples suivants :

1. Crème au laurier-amandier (entremets). - Au lieu de vanille, on peut faire bouillir dans le lait deux feuilles de laurier-amandier. Il faut n'employer ce laurier qu'avec prudence : à forte dose, c'est un poison. (Millet-Robinet, 1884)
2. Crème moka. - Mélangez en tournant toujours deux jaunes d'œufs, un quat [sic] de beurre très fin, du sucre en poudre, un peu plus d'un quart d'essence de café. (Bonnechère, 1900 : 68)

Au-delà des variations diachroniques de contextes, les variations d'espaces et de milieux sont certainement à prendre en compte. On sait ainsi que les recettes mises en ligne sur des sites comme marmiton.org suivent des normes établies de disposition textuelle, selon lesquelles, entre autres, la nomenclature d'ingrédients apparaît immédiatement après le titre. La forme narrative est ainsi réprimée.

On dégage de ces exemples que leur interprétation en tant que textes de consignes est permise dès lors que les partenaires de l'acte de communication peuvent se fier à des normes stables. Des changements internes sont certes imposés par le temps ou le milieu de communication. On a cité la présence ou non de nomenclature, le mode du verbe etc. Cependant, ces éléments variables touchent les étapes ii. et iii. de Bronckart ; ils n'entament pas l'intégrité contextuelle (étape i. chez Bronckart). Si donc le contexte peut influencer sur la forme du discours, la forme du discours se munit quant à elle de garanties d'interprétabilité quel que soit le contexte. Ces garde-fous de la saisie sont des cadrages immuables qui tiennent à une définition large du contexte de la communication où la notion de finalité thématique avisée par le sujet interprétant est centrale. Au bout du compte, en effet, l'interprétation textuelle - qu'on ait affaire à des consignes ou non - ne se résume-t-elle pas à la saisie de ce dont il est question dans le texte ?

L'interprétation par la finalité thématique explique ainsi le processus de compensation pourvu par l'ancrage générique lorsque le texte à lui seul ne procure pas au destinataire les outils de traitement suffisant à sa saisie :

Au niveau de l'énonciation, la finalité thématique est atteinte dès lors qu'on est parvenu à une articulation complète du thème ou du groupe de thèmes. Dans les cas de proverbes ou d'autres énoncés, le destinataire peut avoir à saisir par procédé de compensation les éléments non-exprimés du contenu de l'énoncé. Dans ce système, l'énonciation fait sens à partir du moment où la finalité thématique est atteinte au niveau du contexte. Les destinataires comprennent alors en quoi ils sont concernés par les sujets et valeurs exprimés dans l'énoncé. Ceci échoue par contre totalement s'il n'y a pas de finalité thématique⁵. (Seitel, 2003 : 286).

Développant l'idée de finalité thématique, Seitel s'attarde sur le cas des proverbes. Il souligne là que, par le biais de l'interprétation générique, la saisie thématique se trouve dans l'assomption d'une antithèse non exprimée de type a' dans l'exemple suivant :

3. a. Qui va à la chasse perd sa place.
a'. Ceux qui ne sont pas prévenus risquent d'aller à la chasse
(et de perdre leur place)

On voit là que c'est le passage par l'interprétation spécifique de l'énoncé comme inhérent au genre du proverbe qui engendre a'. Par transposition analytique, on pourra interpréter les prédicats à l'infinitif de la recette suivante en passant par une assomption non-exprimée de type b' permise par le traitement générique :

4. b. Crème brûlée [sic] à la vanille Bourbon
Ingrédients (pour 10 personnes) [...]
Préparation de la recette :
Porter à ébullition le lait avec le sucre vanillé. [...]
b'. Ceux qui ne portent pas à ébullition le lait avec le sucre vanillé n'obtiendront pas de crème brûlée à la vanille Bourbon.

Le texte de l'exemple 6 est à l'infinitif. On reviendra sur le fait que l'infinitif des prédicats uniques ne véhicule pas d'information sémantique. Pour compenser ce manque, le titre du texte et la disposition textuelle servent ici d'indices génériques qui favorisent le traitement cognitif du prédicat à l'infinitif lors de l'étape b'. Ayant connaissance qu'il a affaire à un texte de consignes grâce au cadre explicitement donné de la recette, le destinataire du texte peut opérer une dialectique régressive selon laquelle le titre « crème brûlée à la vanille Bourbon » formule le but (la confection de cette crème) qui sera atteint s'il applique les consignes des étapes du texte.

Nous nous associons à cette idée de force interprétative octroyée par la notion de genre en citant à nouveau Seitel : *Le pouvoir du genre est l'aptitude du concept à mettre en lumière les contextes sociaux qui façonnent et sont façonnés par les performances génériques*⁶. (2003 : 275).

Cette première partie de notre article a été consacrée à une définition originale, en quatre temps, de la définition du genre. Nous avons rappelé la proposition de combinaisons des composantes selon Rastier et Malrieu pour une typologie générique. Nous avons ensuite cautionné les revendications de perméabilité des cloisonnements génériques par Adam. Enfin, nous avons défendu la méthodologie d'interprétation des discours proposée par Bronckart (dans la lignée de Volochinov). Dans la continuité de notre démonstration, nous concluons que la notion de genre fonctionne efficacement en tant que méthode d'analyse discursive dès lors qu'elle est intégrée dans la perspective contextuelle de la communication. Loin de renier les contributions précédentes, cette proposition réquisitionne toutes les composantes de Rastier et Malrieu dans une dynamique d'analyse où les variations intra-textuelles ne sont pas des menaces à l'équilibre d'une typologie des genres, mais des façons diverses d'aviser une finalité thématique corollaire au genre du discours.

Afin de développer cette dernière idée, nous nous attarderons maintenant sur les formes discursives qui, façonnées par l'arsenal linguistique, présentent autant de manières d'aspirer dans un élan générique à la réalisation d'un discours. Concrètement, nous verrons des manifestations discursives du genre de la consigne et nous soulignerons le fait que des entités observables comme les prédicats, aussi diverses soient-elles, influent certes sur l'apparence du discours et les conditions de communication (nos points ii. et iii.) mais n'ébranlent pas la raison d'être contextuelle de ce discours (point i. précisé par (X) dans le cas des textes de consignes).

4. Recettes de cuisine, types de prédicats et incidences communicatives

Quoi que les batailles d'étymologistes puissent ajouter sur la question, il demeure intéressant, sans prendre parti, de constater très pragmatiquement que la recette (de cuisine) se définit quelque part entre la connaissance reçue - du latin *recepta* (chose reçue) - et la relation de faits orale ou écrite - du latin *recitare* (réciter, relater).

Les recettes de cuisine traversent les époques en montrant par leurs formes discursives une attache plus ou moins ténue à la première ou la seconde de ces étymologies. Les dix-neuvième et début du vingtième siècle ont ainsi vu fleurir les écrits culinaires de Brillat-Savarin, Édouard Nignon, Édouard de Pomiane et autres grands noms de la gastronomie française, dans lesquels les recettes de cuisine à proprement parler

étaient autant de prétextes aux réflexions personnelles sur l'hygiène, la médecine, la botanique etc. Pour en arriver là, la forme choisie est celle de la narration traditionnelle, exemplifiée en 1 dans le présent article. Le texte intitulé « Le faisan » est écrit au présent de l'indicatif à la troisième personne (« on ») du singulier. Les discours de consignes, dont les recettes de cuisine, prennent des formes variées au vingtième siècle en évoluant progressivement vers le format qu'on leur connaît maintenant, à savoir le titre précédant la nomenclature et la procédure à suivre ; le tout étant désormais dominé par des prédicats à l'infinitif ou à l'impératif, comme en atteste le site en ligne marmiton.org dont voici deux exemples :

1. Crème brûlée

Top of Form

Temps de préparation : 20 minutes

Temps de cuisson : 10 minutes

Ingrédients (pour 8 personnes) : [...]

Préparation de la recette :

Faire bouillir le lait, ajouter la crème et le sucre hors du feu. Ajouter les jaunes d'œufs, mettre à chauffer tout doucement (surtout ne pas bouillir), puis verser dans de petits plats individuels. [...]

2. Crème brûlée à la vanille

Temps de préparation : 15 minutes

Temps de cuisson : 45 minutes

Ingrédients (pour 6 personnes) :

Préparation de la recette : [...]

Préchauffez le four à thermostat 3 (90°C).

Fendez les gousses [sic] de vanille dans la longueur et raclez avec la pointe d'un couteau les petites graines noires de l'intérieur au-dessus d'une jatte. [...]

Dans le cadre définitoire du genre que nous avons fixé plus tôt, quelles informations peut-on tirer de cette comparaison des prédicats en 1, 7 et 8 ? Nous posons ici qu'il n'y a pas de remise en question du genre textuel parce que les textes des recettes de nos exemples 1, 7 et 8 sont également interprétables par le contexte ou par la finalité thématique. On dira ainsi que les trois clauses de (X) sont validées lors de l'interprétation des énoncés. Toutefois, le choix de telle ou telle forme de prédicat - à l'impératif, à l'infinitif ou à l'indicatif - a un impact sur le type même de communication établie entre les protagonistes impliqués dans l'acte. Ces manifestations empiriques de la langue établissent des options énonciatives qui correspondent à autant de desseins de configurations communicatives. Ces derniers nous semblent bien résumés par la formule d'Adam - *contrat de vérité et promesse de succès [...] entre l'expert [énonciateur] et le lecteur [destinataire]* (2001a : 23) - qui présuppose les questions guidant l'examen

des informations sémantico-pragmatiques fournies par les prédicats lors de l'opération de transit entre la représentation individuelle du locuteur qui « récite » et la représentation collective des lecteurs qui « reçoivent » :

- La présence des protagonistes du « contrat » de vérité est-elle explicite (discours) ou non (récit) dans l'univers du texte ?
- Les facteurs contextuels de production sont-ils sollicités à part entière par le texte (interaction) ou autonomes du texte (non-interaction) ?

Là où l'exemple de Brillat-Savarin devient, en réponse à ces questions, un récit non-interactif, la recette 7 présente un récit interactif et la recette 8, un discours interactif. Avec l'impératif, en effet, on met l'accent sur la prise en charge de l'acte de communication par le locuteur et sur la façon dont cet acte de communication n'est rendu possible que par l'assomption d'une deuxième personne (destinataire) :

Ce qui peut faire de l'impératif une unité distincte est le fait qu'en français, par exemple, il n'a pas toutes les compatibilités des autres modes personnels : il n'existe que là où est impliquée une deuxième personne. [...] (Martinet N, 1988 : 65)

Pour pousser encore cet examen du bagage sémantico-pragmatique véhiculé par l'impératif et l'infinitif, on peut se demander si le dessein communicatif du prédicat est de marquer, en priorité, la prise en charge de l'énoncé par le locuteur ou de mettre en exergue le contenu même de l'énoncé ; on admettra alors que le discours à l'impératif (cf exemple 8) se prête bien à la première option :

[...] du point de vue du sens, il [l'impératif] exprime, comme la déclaration ou l'interrogation, une prise de position du locuteur face à son acte de parole, et non une localisation du procès dans le temps ou une hypothèse sur sa réalisation éventuelle. (Feuillard, 1988 : 62-63)

Comme indiqué dans cette définition toujours pertinente selon Beauzée, l'infinitif met pour sa part l'accent sur le procès de l'énoncé, non sur les personnes impliquées :

L'infinitif est un Mode qui exprime d'une manière abstraite et générale l'existence d'un sujet totalement indéterminé sous un attribut [...] il est dans la nature de ce mode de n'être jamais appliqué à un sujet précis et déterminé, et de conserver invariablement la signification générale et originelle du verbe. (Swiggers, 1983 : 73)

Comme on le voit dans l'exemple 7, les procès sont au centre d'un énoncé dépersonnalisé. Or, comme nous l'avions mentionné en introduction de cet article, l'infinitif a la préférence des internautes sur les sites de recettes du type marmiton.org. Ceci peut paraître paradoxal puisque ces sites fonctionnent dans un cadre interactif. Ayant bien conscience qu'un tel constat, pour être expliqué, exige une large étude de cas, nous

nous risquerons toutefois à mentionner le domaine du dialogisme et de la polyphonie en guise de pistes de réflexion sur ce succès de l'infinitif dans les forums en ligne. Par le vide sémantique qui le caractérise, l'infinitif contribue à la neutralité énonciative. Il désresponsabilise l'auteur en permettant d'évincer le risque de polyphonie discursive⁷ dans une situation où la clarté du message doit primer. Tandis que l'impératif concède un peu de jeu à cette polyphonie discursive, l'infinitif semble opérer sans ambiguïté énonciative :

Régalez-vous !

*Se régaler !

Les énoncés 9 et 10 montrent que l'infinitif des prédicats uniques n'est adapté qu'aux prédicats actionnels, non pas aux prédicats exprimant l'affectif. Ceci met également en exergue l'absence, par définition, de toute forme d'ironie dans les prédicats à l'infinitif. En bref, l'infinitif n'est pas sujet à la polyphonie discursive parce qu'il ne suppose aucune véritable voix. Son succès peut alors s'expliquer en termes de contrat de communication médiatique, pour reprendre l'expression de Charaudeau : *Dans le contrat d'information, c'est la première visée qui domine, celle du faire savoir, qui relève de la vérité, qui suppose que le monde ait une existence en soi et qu'il soit rapporté avec sérieux sur une scène de signification crédible.* (2011 : 70)

Sur la base de cette idée de crédibilité de l'énoncé, on soutiendra aussi que l'infinitif employé dans les recettes en ligne crée un terrain d'entente entre internautes. Les commentaires attendus concerneront la recette présentée, non pas son auteur.

Selon les étapes interprétatives que nous avons préconisées tout au long de ce travail, la contribution de l'infinitif ne bouleverse ainsi pas la définition du genre des textes de consignes selon Adam. Elle conforte, de façon illustrative, les avantages d'une démarche systématique dans l'interprétation des textes, où le genre plutôt qu'un but en soi, est un projet de visée thématique au sein duquel les formes intralinguistiques observables dans les textes offrent des itinéraires possibles, conformes aux tenants et aboutissants des diverses configurations contextuelles de communication.

Bibliographie

Adam J. M., 2001a, « Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action », *Pratiques*, n°111/112.

Adam J. M., 2001b, « Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui disent de et comment faire ? », *Langages*, 35^{ème} année, n°141, 10-27.

Arnoux E., 2006, *Analisis del Discurso: Modos de Abordar Materiales de Archivo*, Santiago, Éditions Arcos Instrumentos.

Bonnechère (De) C., env. 1900, *La cuisine du siècle*, <http://jvbrisset.free.fr/COUSINEBNF/Bonne.pdf> [consulté le 10 juin 2014].

- Brillat-Savarin J. A., 1848, *Physiologie du goût*, <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1063697/f1.image> [consulté le 10 juin 2014].
- Bronckart J. P., 2011, 16^{ème} École d'été de Didactique des Mathématiques, <http://www.ardm.asso.fr/ee16/documents/cours/theme2-complet/conf-Bronckart-complet/Conf%20Theme%20%20Jean-Paul%20Bronckart%20EE16%20PW.pdf> [consulté le 5 juin 2014].
- Bronckart J. P., Bota, C., 2011, *Bakhtine démasqué. Histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif*, Genève : Droz.
- Bronckart J. P., 1997, *Activité langagière, textes et discours*, Delachaux & Niestlé : Lausanne, Paris.
- Charaudeau P., 2011 (2^{ème} édition), *Les médias et l'information : l'impossible transparence des discours*, Ina éditions, De Boeck : Bruxelles.
- Compagnon A., 2001, « Onzième leçon : Genre et réception, Cours de M. Antoine Compagnon », *Fabula, la recherche en littérature (colloques)*, <http://www.fabula.org/compagnon/genre11.php> [consulté le 20 juillet 2014].
- Ducrot O., 1984, *Le dire et le dit*, Les Éditions de Minuit : Paris.
- Feuillard C., Martinet A., et al., 1988, « L'impératif », *La linguistique*, Vol. 24, fasc. 1, Autour du verbe, 57-83.
- Gjerstad Ø., 2011, *La polyphonie discursive : pour un dialogisme ancré dans la langue et dans l'interaction*, https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/4948/40020_Gjerstad_MainThesis.pdf?sequence=1 [consulté le 24 juin 2014].
- Greimas A. J., 1966, Éléments pour une théorie de l'interprétation du récit mythique. In : *Du Sens*, 185-230.
- Malrieu D., Rastier F., 2002, « Genres et variations morphosyntaxiques », *Texto !* http://www.revue-texto.net/Inedits/Malrieu_Rastier/Malrieu-Rastier_Genres.html [consulté le 22 janvier 2014].
- Millet-Robinet C. L., 1884, *Maison rustique des dames*, <http://www.textesrares.com/cuisin/dam555.htm> [consulté le 13 juin 2014].
- Nølke H., Fløttum K., Noren C., 2004, *ScaPoLine : La théorie scandinave de la polyphonie linguistique*, Éditions Kimé.
- Rastier F., 2006, « Formes sémantiques et textualité », *Langages*, n° 163, 99-114.
- Seitel P., 2003, Theorizing Genres: Interpreting Works. In: *New Literary History*, Vol. 34, n°2, 275-297.
- Swiggers P., 1983, « La description des modes verbaux chez Beauzée », *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur*, Bd. 93, 70-75.
- Volochinov V., 1977 (1929), *Le marxisme et la philosophie du langage* (trad.), Les Éditions de Minuit.
- La maison du gibier, <http://www.lamaisondugibier.com/nos-recettes-detail.php?id=19&sid=186> [consulté le 14 juin 2014].
- Marmiton.org, http://www.marmiton.org/recettes/recette_creme-brulee_11491.aspx [consulté le 27 février 2014].
- http://www.marmiton.org/recettes/recette_creme-brulee-a-la-vanille_14569.aspx [consulté le 27 février 2014].

Notes

1. [...] *the cutting edge of the generic social tool, so to speak, is theme*. [traduction de l'auteur]
2. *Bakhtin draws a useful distinction between theme and meaning [...]. The latter is only present in a particular social context, formulated in the addressee's mind (and in the speaker's) by applying the themes of an utterance to aspects of the context*. [traduction de l'auteur]
3. *All speech genres are tools for living in society*. [traduction de l'auteur]

4. *themes in generic utterances create meaning in two kinds of contexts : an immediate context of performance and a broader historical context.* [traduction de l'auteur]
5. *At the level of an utterance, thematic finalization is achieved when a theme or group of themes is completely articulated. In the case of proverbs and other utterances, an addressee may have to supply some of the unspoken content to create completion at this level [...] Meaning emerges in this system when an utterance achieves thematic finalization at the level of context. The addressees understand how the topics and values expressed in the utterance apply to them. If this thematic finalization does not occur, the audience misses the point.* [traduction de l'auteur]
6. *the [...] power [of genre] was the concept's ability to bring into focus the social contexts that shape and are shaped by generic performances.* [traduction de l'auteur]
7. On pense ici aux travaux sur la ScaPoLine (Nølke, Fløttum, Noren, 2004) avec une notion de polyphonie discursive ou hétérogénéité énonciative développée chez Gjerstad (2011).

L'essai argumenté, un genre enseigné en classe de FLE : étude de manuels publiés entre 1984 et 2012



Marie-Pascale Hamez

Université Lille 3 (DEFI), France

marie-pascale.hamez@orange.fr

Résumé

Cette contribution s'inscrit dans le domaine de la didactique du Français Langue Etrangère (FLE) et s'intéresse à l'enseignement de l'essai argumenté initiant à la rédaction de la dissertation, genre d'écrit souvent exigé dans les universités françaises. L'article met en évidence les choix des concepteurs de manuels de FLE de ces vingt dernières années en s'appuyant sur un corpus composé de 15 manuels publiés de 1984 à 2012. Il brosse les grandes étapes de l'enseignement de la production écrite, notamment de l'argumentation dans l'histoire des méthodologies de FLE puis étudie comment les unités didactiques des manuels fondés sur l'approche communicative et de ceux se réclamant de la perspective actionnelle tracent les contours de ce genre argumentatif enseigné.

Mots-clés : français langue étrangère, manuels de français, production écrite, texte argumentatif

The argumentative text, a genre taught in French foreign language classroom: study of textbooks published between 1984 and 2012

Abstract

This paper falls in the field of the pedagogy of teaching French as a Foreign Language. Its focus is the teaching of writing argumentative texts as an introduction to writing dissertations, a genre often required in French Universities. This article shows the choices made by the authors of FFL textbooks of the last 20 years; the corpus is composed of 15 textbooks published between 1984 and 2012. It shows the main stages of how writing, especially argumentation, is taught throughout the history of FFL methodology. Then, it focuses on how the units in textbooks based on the communicative approach and how the units in textbooks based on the action-oriented approach design a frame for this argumentative genre.

Keywords: French as a Foreign Language, French textbooks, written production, argumentative text

Introduction

Inscrite dans le domaine de la didactique du Français langue étrangère, cette recherche s'intéresse à l'enseignement de l'essai argumenté, tels qu'il est présenté dans les manuels de FLE universels de ces vingt dernières années. L'essai argumenté

est depuis les années 2000, aux côtés de la synthèse, un écrit emblématique du DALF C1 (diplôme approfondi de langue française), initiant à la rédaction de la dissertation, écrit académique souvent exigé en France, notamment dans les universités de lettres, sciences humaines et sociales. Rappelons que la dissertation, apparue comme un genre de la critique littéraire mondaine au XVII^{ème} siècle, devient un exercice universitaire puis scolaire au cours du XIX^{ème} siècle, et se présente aujourd'hui, dans l'enseignement secondaire, sous des configurations (et des appellations) différentes en littérature, histoire, philosophie ou économie, tout en restant une dissertation (Delcambre, 2007 : 120).

L'apprentissage du français en tant que langue étrangère implique l'entrée dans une nouvelle langue mais aussi dans une nouvelle communauté de communication spécifiée culturellement par des genres verbaux. Cet article s'intéresse tout d'abord au traitement et à la définition de la notion de genre qu'effectuent quelques didacticiens des langues (français langue première et français langue étrangère). Afin d'étudier l'enseignement de l'essai argumenté, il met ensuite en évidence les choix didactiques des concepteurs de manuels de FLE de ces vingt dernières années en s'appuyant sur un corpus composé de 15 ensembles pédagogiques.

Pour ce faire, il rappelle les principes régissant l'enseignement de l'essai argumenté dans l'histoire des méthodologies¹ de FLE puis répond aux questions de recherche suivantes : de quelle manière les unités didactiques des manuels fondés sur l'approche communicative et de ceux se réclamant de la perspective actionnelle tracent-elles les contours de ce genre enseigné ? Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais siglé CECR), paru en 2001, a-t-il exercé une influence sur la conception des unités didactiques dédiées à l'écriture de l'essai argumenté ?

Des études portant sur des manuels pédagogiques de langue (Puren, 2003 ; Bento, 2010) ont montré que la perspective actionnelle qui tente de répondre aux besoins créés par l'élargissement de l'Europe a peu à peu influencé la conception des manuels de langue dont les progressions, la sélection des contenus langagiers, les typologies d'exercices et d'activités ont été réélaborés. Il s'agit, dans cette contribution, d'étudier l'essai argumenté en tant qu'objet d'enseignement dans les manuels de FLE, produits socio-culturels, produits commerciaux, à la jonction entre le curriculum formel et le curriculum réel (Lebrun, Niclot, 2009), de les lire en focalisant sur leur rôle d'aide à l'actualisation des recommandations du CECR édité par le Conseil de l'Europe en 2001.

1. La notion de genre en didactique des langues

Pour comprendre comment la didactique des langues s'approprie la notion de genre, il est important de se placer dans une perspective diachronique.

À la fin des années 1960, Dell Hymes, ethnographe de la communication, fonde le concept de compétence de communication. Pour lui, les règles psychologiques, culturelles et sociales qui régissent l'utilisation sociale de la parole, complètent la compétence linguistique du sujet parlant (1984). Il introduit la notion d'événement communicatif ou *speech act* (1967, trad.fr. 1980) dont les composantes sont énoncées dans le modèle SPEAKING, ainsi traduit par Evelyne Bérard :

« Setting : cadre physique et psychologique de l'échange.

Participants : tous les participants, qu'ils prennent ou non une part active à l'échange. Caractéristiques du point de vue socioculturel, psychologique.

Ends : finalités = buts ou intentions et résultats de l'activité de communication.

Acts : actes = contenu du message (thème) et forme.

Key : tonalité qui caractérise de façon plus détaillée que la précédente les particularités de la manière dont se déroule l'activité de langage sur le plan linguistique ou paralinguistique.

Instrumentalités : instruments, moyens de communication, canaux, codes.

Normes : normes d'interaction et normes d'interprétation (habitudes qui régissent la communication dans une communauté).

Genre : genre = type d'activité du langage » (1991).

Dans les années 1960, le genre est donc la dernière composante d'un événement communicatif. Grâce aux travaux du linguiste russe Bakhtine, la notion de *genre du discours* va devenir une catégorie descriptive englobante (Richer, 2003 : 42) et s'opposer à une vision formaliste sur les textes, coupée de l'histoire, du culturel, du social-dans-la-langue (Delcambre, 2007 : 117).

En effet, pour Bakhtine, la dimension historico-sociale des productions langagières s'articule à leurs dimensions individuelles :

« Le locuteur reçoit, outre les formes prescriptives de la langue commune (les composantes et les structures grammaticales), les formes moins prescriptives pour lui de l'énoncé, c'est-à-dire les genres du discours - pour une intelligence réciproque entre locuteurs, ces derniers sont aussi indispensables que les formes de langue. Les genres du discours, comparés aux formes de langue, sont beaucoup plus changeants, souples,

mais, pour l'individu parlant, ils n'en ont pas moins une valeur normative : ils lui sont donnés, ce n'est pas lui qui les crée. C'est pourquoi l'énoncé, dans sa singularité, en dépit de son individualité et de sa créativité, ne saurait être considéré comme une combinaison absolument libre des formes de langue » (Bakhtine, 1984 : 287).

Les genres du discours et ce que Bakhtine appelle la « syntaxe des grandes masses verbales » (1978 : 59) exercent donc des déterminations multidimensionnelles sur les productions langagières. Actuellement, grâce aux travaux de recherche menées ces vingt dernières années en analyse du discours (Petitjean 1991, Maingueneau 1996, 1998, Adam 1999, 2001) le concept de genre du discours joue un rôle de premier plan dans l'enseignement des langues. En effet, pour la didactique des langues, la notion de genre du discours (ou genre discursif) est une représentation métalinguistique des formes de la communication propres à une communauté de communication donnée, à l'exclusion des genres littéraires, à considérer comme savants - épopée, tragédie, sonnet - (Beacco, 2013 : 190). Les langues ne partagent pas toujours les mêmes genres et certains d'entre eux n'ont pas les mêmes caractéristiques d'une langue à l'autre. Comme le dit Beacco, « apprendre une langue revient en fait à gérer le dépaysement discursif qui résulte du contact entre deux cultures discursives, celle de la communauté discursive d'origine des apprenants et celle de la langue cible » (2013 : 192). Aussi, la didactique des langues et en particulier, la didactique du français, utilise la notion de genre du discours pour caractériser ses objets d'enseignement. Schneuwly voit dans le genre un « outil - unité de contenu thématique, composition et style - qui doit pouvoir être adapté à un destinataire précis, à un contenu précis, à un but donné dans une situation donnée » (1998 : 161). Comment l'essai argumenté, genre scolaire et universitaire initiant à la dissertation, a-t-il été présenté dans les manuels au fil de l'évolution des méthodologies du FLE ?

2. L'enseignement de l'essai argumenté dans l'histoire des méthodologies du FLE

Dans le domaine du FLE, les recherches menées en histoire des méthodologies montrent que l'intérêt porté aux problématiques d'enseignement et d'apprentissage de l'écrit est relativement récent (Puren 1988, Germain 1993). Dans les lignes qui suivent, nous étudions son enseignement au fil de l'histoire des méthodologies. Cependant, même si l'ordre de présentation est chronologique, il est nécessaire de garder à l'esprit que le plus souvent, différentes méthodologies cohabitent à une même époque selon le public d'apprenants, leurs besoins et le contexte d'enseignement.

Pour la méthode grammaire-traduction, très répandue de la fin du XIX^{ème} siècle jusqu'à la fin du XX^{ème} siècle, et, souvent appelée méthode traditionnelle, le but principal est de former des bons traducteurs de langue écrite littéraire (Germain, 1993,

p. 102). Les auteurs qui ne considèrent pas l'apprenant comme un sujet écrivain, n'envisagent pas de l'aider à développer les multiples composantes des savoir-faire textuels. Puis, jusqu'au milieu du XX^{ème} siècle, les méthodes directes, puis les méthodes audio-orales et structuro-globales audio-visuelles (SGAV) donnent la priorité à l'oral sur l'écrit. Les premières activités de rédaction d'un texte à dominante argumentative, appelé « essai » ont été introduites, à notre connaissance, dans le *Mauger bleu III*, manuel destiné à des étudiants inscrits dans des cours de niveau avancé. (1953-1959). Après avoir lu un texte à dominante descriptive sur les bus à Paris dans *Le Figaro*, l'apprenant devait rédiger un texte structuré en comparant les avantages et les inconvénients de la voiture et du bus en milieu urbain. Voici l'activité proposée :

ESSAI : *Comparez les avantages (et les inconvénients) que vous offrent, en ville :*

a). l'automobile particulière ; b). l'autobus.

PLAN PROPOSÉ :

Introduction : difficulté de se déplacer à pied dans les énormes villes d'aujourd'hui.

Développement.

a). l'automobile particulière.

1. *Avantages :* elle permet de choisir l'itinéraire, l'heure, les compagnons.

2. *Inconvénients :* les frais (essence, accident possible), où se garer ?

b). l'autobus.

1. *Avantages...*

2. *Inconvénients...*

Conclusion...

Le manuel propose un plan binaire et ne demande pas de prise de position. On note un manque de contextualisation car on ne sait pas à qui le texte s'adresse, une carence en modèles proposés ainsi qu'une absence de démarche pédagogique pour aider l'apprenant à produire. L'objectif de l'activité est vraisemblablement de donner à l'apprenant les moyens de réutiliser le lexique et/ou les structures grammaticales apprises antérieurement. L'essai à produire, qui se présente comme un genre de discours argumentatif ne l'est que très indirectement : il ne s'agit pas de convaincre un lecteur d'une quelconque thèse à défendre mais d'exposer à un professeur-correcteur des avantages et des inconvénients. L'absence d'enjeu argumentatif, l'importance donnée à la composition, au thème ainsi qu'aux caractéristiques formelles n'aident pas l'apprenant à comprendre le fonctionnement du genre

À la fin des années 1970, avec l'approche communicative (inspirée des travaux de Dell Hymes et de ceux d'un groupe d'experts du Conseil de l'Europe) la production écrite doit faire l'objet d'une démarche didactique spécifique. De moyen d'apprentissage,

elle devient objectif d'apprentissage. En effet, cette approche propose un inventaire défini en termes de « fonctions communicatives » ou actes de langage et ce, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, puisque « produire, comprendre de l'écrit sont des activités communicatives au même titre que produire et comprendre l'oral » (Moirand, 1982, p.122). Les travaux fondateurs de Sophie Moirand proposent alors de faire d'abord acquérir aux apprenants des stratégies de lecture au moyen d'une démarche systématique ayant pour objet des écrits non littéraires (articles de presse, lettres commerciales, comptes rendus) et de s'appuyer ensuite sur les compétences acquises pour produire progressivement des écrits du même type (1979). L'écriture de textes médiatiques initie à l'argumentation mais à notre connaissance, on ne parle pas encore de « genre du discours » argumentatif dans les textes théoriques de cette époque.

En 2001, la publication du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues édité par le Conseil de l'Europe donne une nouvelle orientation à l'approche communicative en vigueur dans l'enseignement des langues vivantes étrangères. Une nouvelle perspective dite « actionnelle » émerge dans le CECR et pour la première fois, les apprenants sont considérés « dans l'espace et le temps même de l'apprentissage, comme des acteurs sociaux à part entière » (Puren, 2009, p.123). Le CECR définit ainsi ce récent paradigme méthodologique :

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et des environnements donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (2001, p. 15).

Selon Beacco, les auteurs du CECR réfèrent deux concepts présents dans le Cadre, le concept de compétence pragmatique et celui de texte, à la notion de genre du discours, même si elle n'y est pas citée, pour caractériser la compétence communicationnelle et langagière de l'utilisateur/apprenant. La notion de genre est décelable mais toujours associée à celle de type de texte (Beacco, 2013 : 192). En revanche, cette notion apparaît clairement dans le référentiel intitulé *Le Niveau B2 pour le français* (2004), où les niveaux de compétence communicationnelle du A1 (niveau introductif, de découverte de la langue) au C2 (niveau d'expertise en langue), sont caractérisés par un répertoire de genres de discours que l'on souhaite voir les apprenants se constituer :

« Ce référentiel pour le français présente, par ailleurs, la caractéristique de faire largement appel à la notion de genre discursif. Cette dernière a acquis de la visibilité récemment en analyse du discours et en didactique de langues, bien qu'elle y soit présente depuis le début des années 1970 et que par exemple, la première analyse de conversation "authentique" dans le domaine francophone figure, sous la plume

d'E Roulet, dans *Présentation et guide d'emploi*. Un niveau-seuil (*Conseil de l'Europe, 1977*) » (2005, p. 5).

L'essai apparaît dans le répertoire discursif considéré comme caractéristique du niveau B1, l'essai argumenté dans les répertoires discursifs des niveaux B2, C1 et C2.

Voici ce qu'en disent les échelles de descripteurs :

Essais et rapports		Production écrite générale
C2	<p>Peut produire des rapports, articles ou essais complexes et qui posent une problématique ou donner une appréciation critique sur le manuscrit d'une œuvre littéraire de manière limpide et fluide.</p> <p>Peut proposer un plan logique adapté et efficace qui aide le lecteur à retrouver les points importants.</p>	<p>L'utilisateur/apprenant, au niveau C2, peut écrire de textes élaborés, limpides et fluides, dans un style approprié et efficace, avec une structure logique qui aide le destinataire à remarquer les points importants.</p>
C1	<p>Peut exposer par écrit, clairement et de manière bien structurée, un sujet complexe en soulignant les points marquants pertinents.</p> <p>Peut exposer et prouver son point de vue assez longuement à l'aide d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents.</p>	<p>L'utilisateur/apprenant, au niveau C1, peut écrire des textes bien structurés sur des sujets complexes, en soulignant les points pertinents les plus saillants et en confirmant un point de vue de manière élaborée par l'intégration d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents pour parvenir à une conclusion appropriée.</p>
B2	<p>Peut écrire un essai ou un rapport qui développe une argumentation de façon méthodique en soulignant de manière appropriée les points importants et les détails pertinents qui viennent l'appuyer.</p>	<p>L'utilisateur/apprenant, au niveau B2, peut écrire des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses.</p>
	<p>Peut écrire un essai ou un rapport qui développe une argumentation en apportant des justifications pour ou contre un point de vue particulier et en expliquant les avantages et les inconvénients de différentes options.</p>	
B1	<p>Peut écrire des brefs essais simples sur des sujets d'intérêt général</p>	<p>L'utilisateur/apprenant, au niveau B1, peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire.</p>

C'est au niveau B2 qu'apparaît le genre de l'essai argumenté proprement dit. Les descripteurs caractérisent le genre par les traits suivants : l'aspect logicisant (« de façon méthodique », « un essai qui développe une argumentation en apportant des justifications pour ou contre un point de vue particulier ») et la valorisation du plan (« soulignant de manière appropriée », « en expliquant les avantages et les inconvénients ». L'argumentation dans l'essai est assimilée à une technique de raisonnement où l'organisation des différents arguments occupe une place prépondérante. En C1, il s'agit d'« exposer clairement et de manière bien structurée un sujet complexe ». En C2, on attend de l'apprenant un « plan logique, adapté et efficace ». Ces descripteurs renvoient à ce que Francine Thyron appelle « une bonne dissertation », c'est-à-dire « celle qui est construite selon un plan strict, de préférence dialectique, et dont les idées sont illustrées par le développement d'exemples qui témoignent de la connaissance du domaine concerné » (1997, p. 9). Le genre caractérisé ici ne consiste pas en un texte hétérogène, tissé de séquences explicatives, descriptives, narratives, prescriptives et argumentatives. Il donne à voir une démarche de construction d'une opinion s'appuyant principalement sur des séquences argumentatives. Enfin, si le Cadre donne à voir un mouvement argumentatif global, il ne met pas en valeur la dimension polyphonique du texte argumentatif : les descripteurs n'évoquent pas la « contre-argumentation ». Il n'est pas fait mention des contre-arguments que pourraient avancer les détracteurs d'une thèse et des réfutations, objections ou concessions que le scripteur pourrait formuler à leur rencontre. Rappelons que selon Adam, le schéma argumentatif intègre des macro-propositions constituant une thèse et ses arguments ainsi qu'une chaîne d'arguments contradictoires et une conclusion ou nouvelle thèse. Le rédacteur doit concevoir et articuler, arguments et contre-arguments qui constituent des blocs d'énoncés sémantiquement opposés, et marquer cette dimension dialogique au niveau de l'organisation formelle de son texte avec des connecteurs (Adam, 1992).

3. Corpus et méthodologie

Pour réaliser cette étude, nous avons observé quinze ensembles pédagogiques (manuel de l'élève, cahier d'exercice, guide pédagogique) dont les dates de parution s'échelonnent de 1984 à 2012. Nous avons sélectionné 15 manuels de FLE généralistes proposant des activités de production de textes argumentatifs, sept publiés avant la parution du CECR (2001) et huit après. Ils s'adressent à des apprenants de niveau 3, 4 ou 5, c'est-à-dire B1, B2 et C1 si l'on considère les niveaux définis par le Cadre. Ils sont publiés en France par les principaux éditeurs de Français Langue Etrangère (CLE International, Hachette FLE, Didier, Maison des Langues). L'âge du public visé par ces ouvrages et le lieu d'édition sont les mêmes mais les orientations pédagogique-didactiques déclarées dans les avant-propos et les guides pédagogiques, destinées aux enseignants

varient au fil des évolutions des politiques éducatives et des méthodologies. La plupart des manuels publiés après la parution du CECR se réclament de la perspective actionnelle qui se propage dans les déclarations de pratiques des concepteurs.

Titre du manuel	Date	Auteurs	Editeur
<i>Sans Frontières 3</i>	1984	Dominique et al.	CLE International
<i>Café crème perfectionnement</i>	1994	Massacret, Mothe, Pons	Hachette
<i>Mosaïque 3</i>	1995	Job	CLE International
Nouvel Espaces 3	1996	Capelle, Gidon, Molinié	Hachette FLE
<i>Panorama 3</i>	1997	Girardet, Frérot	CLE International
<i>Panorama 4</i>	1998	Girardet	CLE International
<i>Forum 3</i>	2002	Le Bougrec et al.	Hachette FLE
<i>Campus 4</i>	2005	Janine Courtillon, Christine Guyot-Clément	CLE International
Tout va bien 4	2007	Augé, Marquet, Pendanx	CLE International
<i>Festival 3</i>	2007	Poisson-Quinton, Mahéo - Le Vergne, Sirieys	CLE International
<i>Latitudes 3</i>	2010	Loiseau et al.	Didier
<i>Echo B2</i>	2010	Girardet et alii	CLE International
<i>Alter Ego B2</i>	2008	Dollez Pons	Hachette FLE
Alter Ego 5 C1-C2	2010	Dollez (dir.)	Hachette FLE
<i>Version Originale 4 – B2</i>	2012	Barthélémy et alii	Maison des langues

Comment ces manuels proposent-ils de développer des compétences scripturales chez les apprenants lors des activités de production de textes argumentés ?

4. L'enseignement de l'essai argumenté dans des manuels publiés avant la parution du CECR

Comme le montre le tableau ci-après, les manuels de notre corpus, publiés avant la parution du CECR n'initient pas les apprenants à la production d'essais argumentés ou à celle d'autres écrits universitaires, à une exception près. Ce sont essentiellement des textes médiatiques qui sont demandés. Dans six manuels sur sept, datés d'avant 2001 (CECR) les auteurs initient les apprenants à l'écriture d'un texte argumenté journalistique qui relève du genre de l'article d'opinion ou de la critique mais pas encore de l'essai argumenté initiant à la dissertation, genre universitaire. Des textes modèles ou textes d'appui sont fournis, textes-sources sur lesquels il s'agit de s'appuyer pour rédiger.

Titre du manuel	Date	Ecrire...
<i>Sans Frontières 3</i>	1984	une critique de pièce de théâtre
<i>Nouvel Espace 3</i>	1991	un essai argumenté
<i>Café crème perfectionnement</i>	1994	un compte rendu guidé rendant compte des avantages et des inconvénients de quelque chose
<i>Mosaïque 3</i>	1995	un article d'opinion
<i>Panorama 3</i>	1997	le plan d'une argumentation
<i>Panorama 4</i>	1998	un texte argumenté à partir d'un essai journalistique
<i>Forum 3</i>	2002	un article d'opinion

On sait que dans les années 1990, les discours de la formation et les activités proposées dans les manuels de FLE posent que l'interaction lecture-écriture peut aider l'apprenant à écrire et à réécrire (Hamez, 2013). L'étude d'un texte-source lui permet, d'éviter de calquer en les traduisant, les modèles linguistiques de sa langue maternelle. La pédagogie du modèle en français langue étrangère est ainsi présentée comme un dispositif d'aide à l'écriture qui prend comme référence non seulement des textes littéraires mais aussi des écrits fonctionnels ou sociaux parfois à dimension argumentative (Miled, 1998 : 133).

Par ailleurs, nous devons souligner que le manuel *Nouvel Espaces 3* (1991) est le seul ouvrage de cette partie de notre corpus à demander l'écriture d'un essai argumenté, exercice académique répondant au sujet : « Choisissez une différence culturelle dans le comportement des Français et des Américains et donnez votre opinion ». C'est aussi le seul à proposer un texte écrit par une étudiante comme texte-source et en pointant le rôle formateur des lectures et réécritures successives du texte à produire. Il demande :

- d'améliorer le texte complet de l'étudiante,
- de compléter l'introduction : « Est-ce que l'introduction est clairement délimitée ? Est-ce qu'elle remplit ses trois fonctions ? » (1991, p. 194).
- de regrouper les arguments par catégorie : « Est-ce que les arguments sont regroupés par catégorie : arguments de Français, arguments contre, généraux et personnels ? Ces arguments existent bien dans le texte original, mais ils sont donnés dans un certain désordre et perdent de leur efficacité. Il faut donc les retrouver, les ordonner et les réécrire » (1991, p. 194).
- d'utiliser la réfutation : « Est-ce que les reproches de perte de temps et d'immatérialité sont réfutés ? » (1991, p. 194).
- et propose enfin une réécriture en pointant les améliorations effectuées :

« Voici un essai de réorganisation du texte qui reste aussi près que possible du texte original : contenu, destinataire, intention, type de texte sont respectés. Il ne s'agit pas d'un « corrigé » mais d'un exemple montrant ce qu'une évaluation permet d'obtenir. On distinguera une introduction, jouant son triple rôle (voir dossier 11), un développement proposant d'abord les arguments contre la proposition, puis les arguments pour, généraux puis personnels, et enfin une conclusion reprenant les différents points. D'autres réécritures seraient évidemment possibles » (1991, p. 194).

Il est clair que ce manuel qui amène les apprenants à réfléchir sur leur activité d'écriture, tire parti des recherches menées dans le domaine de l'écrit en langue seconde, orientées depuis la fin des années 1970 vers les processus rédactionnels (Hayes & Flower, 1980) et non plus centrées sur les textes écrits. Qu'en est-il des manuels publiés après la parution du CECR ? Le Cadre a-t-il exercé une influence sur la conception des unités didactiques dédiées à l'écriture de l'essai argumenté ?

5. L'enseignement de l'essai argumenté dans des manuels publiés après la parution du CECR

Les manuels de cette deuxième partie de notre corpus proposent tous l'écriture d'essais argumentés, de dissertations ou de textes argumentatifs. Autant de productions qui exigent l'articulation d'arguments et de contre-arguments selon un schéma argumentatif fourni par un texte-modèle à analyser ou par un plan indiqué.

Titre des manuels		Ecrire ...	
<i>Campus 4</i>	2004	un essai argumenté sur un thème	Projets fictifs qui pourraient paraître dans un journal ou sur un site Internet
<i>Tout va bien 4</i>	2007	un texte argumentatif	Tâche finale : concours de textes créatifs/argumentatifs
<i>Festival 3</i>	2007	le plan d'un texte argumentatif	
<i>Latitudes 3</i>	2010	un essai argumentatif	
<i>Echo B2</i>	2010	une dissertation	
<i>Alter Ego B2</i>	2008	un texte argumentatif	
<i>Alter Ego 5C1 C2</i>	2010	une dissertation	
<i>Version Originale 4 – B2</i>	2012	un argumentaire sur un sujet librement choisi	

Deux remarques s'imposent à la lecture de ces manuels :

L'écriture de l'essai argumenté s'inscrit deux fois dans des projets fictifs ou réels (*Campus 4, Tout va bien 4*). Rappelons que la pédagogie du projet, d'après le Cadre, s'inscrit tout à fait dans une perspective actionnelle :

« *En ce sens aussi, la pédagogie dite du projet, les simulations globales, nombre de jeux de rôles, mettent en place des sortes d'objectifs transitoires effectivement définis en termes de tâches à réaliser, mais dont l'intérêt majeur pour l'apprentissage tient soit aux ressources et activités langagières que requiert telle tâche (ou telle séquence de tâches), soit aux stratégies ainsi exercées ou mises en action pour la réalisation de ces tâches* » (2001, p. 108).

Par ailleurs, les apprenants sont invités à chercher des modèles discursifs en dehors des manuels. Modèles qui fournissent des matériaux langagiers et qui contribuent à construire les critères de réalisation de la production d'essais argumentés à réaliser.

6. Conclusion

Un point commun se dégage parmi cet ensemble de manuels publiés entre 1984 et 2012 : l'importance accordée à l'interaction lecture-écriture. En effet, dans 12 manuels de FLE sur les 15 étudiés, l'activité de réception de textes argumentés est présentée comme préalable à l'écriture d'autres textes argumentés, voire d'essais argumentés, pour les manuels de la deuxième partie de notre corpus. La lecture sert l'écriture dans l'ensemble du corpus dans la mesure où l'organisation des unités didactiques montre que la prise de conscience des règles qui régissent les textes, et leur objectivation doivent conduire à leur maîtrise en production. Mais c'est l'interaction simple entre ces deux activités langagières qui domine dans les ensembles pédagogiques (surtout au niveau de la structuration) même si les recherches en didactique ont montré que les productions écrites pouvaient être le support d'échanges oraux favorisant l'auto-évaluation, la co-évaluation ou le travail de réécriture individuelle ou collective.

Mais les deux parties de notre corpus de manuels ne proposent pas des textes d'appui de la même manière. L'approche communicative avait proposé dans les ensembles pédagogiques un éventail de textes argumentatifs, textes-sources utiles pour construire les critères de réalisation de la production envisagée. Certains manuels fondés sur la démarche actionnelle laissent, quant à eux, plus d'autonomie aux apprenants, en leur laissant l'opportunité de choisir leurs propres modèles discursifs et de construire les caractéristiques du genre grâce à des ressources non fournies par le professeur. En effet, l'écriture d'essais mais aussi la lecture de textes d'appui s'inscrivent dans l'espace d'un projet qui amène les apprenants non seulement à écrire mais aussi à chercher des textes argumentatifs, hors du milieu institutionnel.

Mais la dimension polyphonique de l'écriture n'est pas encore mise en évidence ni dans les manuels publiés avant 2001, à l'exception du *Nouvel Espaces*³, ni dans les ensembles pédagogiques de FLE fondés sur l'approche actionnelle qui ne valorisent pas encore le rôle formateur de la réécriture et des interactions entre les lectures des textes produits par les apprenants et les réécritures de ces mêmes textes.

Bibliographie

- Adam, J.-M. 1992. *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Nathan.
- Adam, J.-M. 1999. *Linguistique textuelle*. Paris : Nathan.
- Adam, J.-M. 2001. En finir avec les types de textes. In : *Analyse des discours. Types et genres : Communication et interprétation*. Éditions universitaires du Sud.
- Bakhtine, M. 1978. *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
- Bakhtine, M. 1984. *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Beacco, J.-C. 2013. « L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation. » *Pratiques*, 157/158, p. 189-199.
- Bento, M. 2010. « L'enseignement de la grammaire dans les manuels de langues vivantes au collège en France face aux instructions officielles et au CECRL », *Les Langues Modernes*, n° 3, p. 71-83.
- Bérard, É., 1991. *L'approche communicative*. Paris : CLE International.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. 2004. *Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant)*. Paris : Didier.
- Dabène, M. 1974. « L'écrit », *Le français dans le monde*, n° 109, p. 4-16.
- Delcambre, I. 2007. Genres du discours. In : Reuter, Y. (éd.). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De boeck.
- Germain, C. 1993. *Évolution de l'enseignement des langues. 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- Halté, J.F. 1982. « Apprendre autrement à l'école ». *Pratiques*, n° 36, p. 5-23.
- Hamez, M.-P. 2013. Enseigner l'écriture avec la presse écrite : tour d'horizon des manuels de FLE, de l'approche communicative à la perspective actionnelle. In : Abécassis, M. et Ledegen, G. *Écarts et apports des médias francophones - lexique et grammaire*. Peter Lang, p. 245-23.
- Hayes John. R., Flower Linda S. 1980. Identifying the organization of writing processes. In : Greg Lee W. et Steinberg Erwin R. (éd.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, N.J., L;E.A., p. 3-30.
- Hymes D.H. « Modèles pour l'interaction du langage et de la vie sociale ». *Les Études de Linguistique Appliquée*, n° 37, janv.-mars 1980, p. 127-153.
- Hymes, D.H. 1984. *Vers la compétence de communication*. Paris : Crédif/Hatier.
- Lebrun, J., Niclot, D. 2009. « Les manuels scolaires: réformes curriculaires, développement professionnel et apprentissage des élèves ». *Revue des sciences de l'éducation*, n° 35 (2), p. 7-14.
- Mangueneau, D. 1996. *Les termes clés de l'analyse de discours*. Paris : Seuil.
- Mangueneau, D. 1998. *Analyser les textes de communication*. Paris : Dunod.
- Mangueneau, D. 2004. Retour sur une catégorie : le genre. In : Adam, J.M. Grize et Bouacha M.A, *Textes et discours : catégories pour l'analyse*. Dijon : Éditions Universitaires de Dijon.
- Mauger, G. 1953-1959. *Cours de langue et de civilisation française à l'usage des étrangers, III*. Paris : Hachette.

- Miled, M. 1998. *La didactique de la production écrite en langue seconde*. Paris : Didier Érudition.
- Moirand, S. 1979. *Situations d'écrit*. Paris : CLE International.
- Moirand, S. 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette, coll. F autoformation.
- Perelman, Chaim, 1977. *L'Empire rhétorique*, Paris : Vrin.
- Petitjean, A. 1991. « Contribution sémiotique à la notion de "genre textuel" ». *Recherches linguistiques*, n° XVI, p. 349-376.
- Piolat A., Roussey J.-Y. 1992. Rédaction de textes. Eléments de psychologie cognitive. In : Anis, J. (Ed.) « La génération de textes ». *Langages*, n° 106, p. 106-125.
- Puren C. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan, CLE International.
- Puren, C. 2003. La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. In : Lions-Olivieri .-L. et Liria, P. *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Éditions Maison des langues, p. 119-137.
- Richer, J.-J. 2003. Lectures du *Cadre* : continuité ou rupture ? In : Lions-Olivieri M.-L. et Liria, P. *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Éditions Maison des langues, p. 14-48.
- Thyrion, F. 1997. *L'écrit argumenté. Question d'apprentissage*. Louvain-la-Neuve : Peeters.

Manuels

- Augé, H., Marquet, M., Pendants, M. 2007. *Tout va bien 4*. Paris : CLE International.
- Barthélémy, F., Kleszewski, C., Perrichon, E., Wuattier, S. 2012. *Version Originale 4*. Maison des langues.
- Capelle, G., Gidon, N., Molinié, M. 1996. *Nouvel Espaces 3*. Paris : Hachette Français Langue Etrangère.
- Courtyllon, J., Guyot-Clément, C. 2005. *Campus 4*. Paris : CLE International.
- Dollez, C., Pons, S. 2007. *Alter ego B2*. Paris : Hachette Français Langue Etrangère.
- Dollez, C. 2010. *Alter Ego 5 C1-C2*. Paris : Hachette FLE.
- Dominique, P., Demari, J.-C., Grellier, D., Lemoine, A., Plum, C. 1984. *Sans Frontières 3, Méthode de français*. Paris : CLE International.
- Girardet, J., Frérot, J.-L. 1997. *Panorama de la langue française*. Paris : CLE International.
- Girardet, J. 1998. *Panorama 4*. Paris : CLE International.
- Girardet, J., Gibbe, C. 2010. *Echo B2*. Paris : CLE International.
- Job, B. 1995. *Mosaïque3, Méthode de français*. Paris, CLE International.
- Le Bougnec, J.-T., Lopes, M.-J., Menand, R., Vidal, M., 2002, *Forum*, Paris :Hachette Français Langue Etrangère.
- Loiseau, Y., Cocton, M.-N., Landier, M., Dintilhac A., 2010, *Latitudes 3*, Paris : Didier.
- Massacret, E., Mothe, P., Pons, S. 1994. *Café crème perfectionnement*. Paris : Hachette.
- Poisson-Quinton, S. 2007. *Festival 3*. Paris : CLE International

Demander un service en français L2 quasi-natif Aspects pragmatolinguistiques et socio-pragmatiques¹



Fanny Forsberg Lundell

Université de Stockholm, Suède

fanny.forsberg.lundell@su.se

Résumé

Cet article examine la compétence pragmatique des locuteurs quasi-natifs de français L2, comparé à celle des locuteurs natifs français. Plus précisément, l'étude s'intéresse à l'acte de langage de la requête, qui est analysé en termes d'acte directeur et actes subordonnés. Les modifications lexicales et syntaxiques au sein de celles-ci sont aussi étudiées. Ce qui nous intéresse, ce sont si les déviations entre locuteurs natifs et non-natifs sont de nature pragmatolinguistique ou sociopragmatique. Afin de mieux comprendre l'origine de ces déviations, nous avons aussi inclus un groupe de locuteurs natifs suédois, qui nous permet d'étudier d'éventuels transferts du suédois dans la production des requêtes en français L2. Les résultats montrent que des différences existent entre locuteurs natifs et non-natifs du français, notamment au niveau des stratégies de requête utilisées et au niveau de la modification syntaxique. A partir des données suédoises, nous avons pu tirer la conclusion que les interférences suédoises sont surtout de nature pragmatolinguistique pour cette analyse limitée.

Mots clés : français L2, pragmatolinguistique, socio-pragmatique, requête, suédois L1

Asking a favor in near-native L2 French

Absract

This article examines the pragmatic competence of near-native speakers of L2 French, compared to French native speakers. More specifically, the study deals with Requests, which is studied in terms of Head act and Supportive moves. Syntactic and lexical modification within these acts is also studied. The study seeks to find out whether there are any deviations between native and non-native speakers and whether these differences are due to pragmatolinguistic or sociopragmatic reasons. In order to gain a better understanding of the source of the deviations, a L1 Swedish control group was also included for the study of requests in Swedish. The results show that differences do exist between native and non-native speakers in terms of variety of strategy use and syntactic modification, especially within the supportive moves. The Swedish data set suggests that the transfer from Swedish, which would explain the differences, is mostly of pragmatolinguistic nature.

Keywords: L2 French, pragmatolinguistics, socio-pragmatics, request, L1 Swedish

1. Introduction

Pour celui qui apprend une langue seconde (L2) tard dans la vie, c'est-à-dire après la puberté (cf. Long, 2013), la maîtrise de genres communicatives ou de types d'activités communicatives (cf. Linell, 2010) constitue un des plus importants défis pour les hauts niveaux d'usage. Non seulement le locuteur non-natif n'a-t-il pas eu le temps d'avoir été exposé à autant de situations communicatives que celui qui a été socialisé dans une langue toute sa vie, en plus, il a justement été socialisé dans une autre langue et une autre culture, ayant ses propres préférences pragmatiques et socio-pragmatiques. En recherches en acquisition des langues secondes (RAL) on avance depuis longtemps l'hypothèse qu'il existe une période critique (PC) pour l'acquisition d'une L2. Pour tester cette hypothèse, on a majoritairement utilisé des mesures morpho-syntaxiques et phonologiques. Il a rarement été question des limites acquisitionnelles au niveau des compétences pragmatiques, bien que ces compétences soient cruciales pour une communication réussie au quotidien. Ainsi est-il temps d'étudier de plus près les aspects pragmatiques des étapes ultimes en acquisition d'une langue seconde, le français dans notre cas. Comme le suggèrent Kramsch (2012) et Coleman (2013), la compétence pragmatique des locuteurs L2 très avancés ou quasi-natifs est peu explorée, vu que la plupart de chercheurs ont l'habitude d'étudier des étudiants universitaires, facilement accessibles au chercheur. Afin d'étudier des niveaux experts, surtout dans le domaine de la pragmatique, il faut étudier les ressources linguistiques d'individus qui ont utilisé la L2 comme moyen de communication principal pendant nombre d'années. Pour des raisons pratiques qui sont malheureusement une réalité pour une majorité de chercheurs en sciences humaines, les ressources ne sont pas suffisantes pour aller sur le terrain et trouver ces personnes, pourtant nombreuses à l'ère de la globalisation.

Dans la présente étude, nous nous proposons de commencer à combler cette lacune, en étudiant la réalisation d'un acte de langage bien connu et fort étudié : la requête. Les participants de l'étude sont divisés en trois groupes, avec un groupe qui se trouve plus au centre de notre intérêt. Ce groupe est composé par 10 suédophones résidant à Paris depuis au moins 5 ans, qui ont atteint des niveaux très avancés en français L2. S'y ajoute un groupe de contrôle français, composé par 10 Français natifs, qui correspondent aux mêmes critères de sélection que les Suédois. Finalement, est aussi inclus un groupe de contrôle de 10 Suédois natifs, vivant à Stockholm, aussi recrutés selon les mêmes critères (voir section Participants). L'objectif principal de l'étude est d'examiner à quel point l'acte de la requête réalisée par les locuteurs L2 avancés s'approche à l'usage des natifs. Un autre objectif, d'où l'inclusion d'un groupe de contrôle natif suédois, est d'étudier d'éventuels transferts suédois dans leurs productions orales en français. Lorsqu'il s'agit de pragmatique, et donc du langage dans une perspective actionnelle et culturelle, il est possible que des systèmes de comportements de la L1 soient transposés dans la L2, bien que le niveau de maîtrise du français soit élevé.

2. Questions de recherche

L'étude est guidée par deux questions de recherche :

1. Y-a-t-il des différences entre L2N et L2 de français dans la réalisation de l'acte de la requête? Les différences se situent-elles au niveau pragmlinguistique ou au niveau socio-pragmatique ?
2. Quelles différences peut-on dégager entre français L1 et suédois L1 dans la réalisation de l'acte de la requête? Se situent-elles au niveau pragmlinguistique ou au niveau socio-pragmatique ?

3. Pragmatique variationnelle - aspects pragmlinguistiques et socio-pragmatiques

La présente étude s'inscrit dans le cadre de la pragmatique variationnelle (Schneider & Barron, 2008 ; Félix-Brasdefer & Koike, 2012), qui s'intéresse à la variation pragmatique, aussi bien au sein d'une même langue qu'entre différentes langues et entre locuteurs natifs et non-natifs.

Deux aspects fondamentaux de la pragmatique seront étudiés : la pragmlinguistique et la socio-pragmatique. Ces deux aspects sont utiles pour expliquer les caractéristiques communicatives en L2. Thomas (1983) donne une définition intéressante, bien que prenant comme point de départ l'échec pragmatique (*pragmatic failure*) : « I shall argue that while pragmlinguistic failure is basically a linguistic problem, caused by differences in the linguistic coding of pragmatic force, socio-pragmatic failure stems from cross-culturally different perceptions of what constitutes appropriate social behaviour » (1983 : 99). Dans notre étude, nous nous demandons donc si les comportements déviants des locuteurs non-natifs sont dus à des lacunes surtout linguistiques ou à des lacunes qui se situent plutôt au niveau culturel. Comme nous avons accès à des données de la langue maternelle des locuteurs natifs (Suédois), nous essaierons d'y trouver l'origine ou la source de ses comportements en français L2.

4. État de la recherche : études sur la requête aux niveaux très avancés/quasi-natifs dans une langue seconde

Dans la pragmatique transculturelle/interlangagière (*cross-cultural pragmatics/interlanguage pragmatics*), les actes de langage ont été amplement étudiés et notamment la requête (cf. Blum-Kulka, House & Kasper, 1989, *The Cross Cultural Speech Act Realization Project*). Les niveaux d'apprentissage étudiés se limitent dans la plupart de cas au niveau avancé, à savoir un étudiant universitaire ayant surtout une expérience formelle de la langue cible. Par conséquent, il existe peu d'études de comparaison

pour la présente étude. Or, les études de Carrell & Konneker (1981) et Olshain & Blum-Kulka (1985) constituent des exceptions. Dans ces études, on s'est intéressé au développement de l'intuition pragmatique concernant l'acceptabilité des requêtes et des excuses en Hébreu L2. Les participants dans ces études ayant séjourné au moins 10 ans en Israël, il a été mis en évidence que l'intuition des non-natifs correspondait à l'intuition des natifs. Il semble donc possible d'atteindre une compétence pragmatique proche des natifs, mais qu'en est-il des capacités productives ? Dans Fant, Forsberg et Olave Roco (2011), une étude menée dans le même projet que la présente², nous avons étudié le même type communicatif, à savoir un appel téléphonique comprenant une requête à un chef, mais en espagnol du Chili. Nous avons comparé un groupe semblable de suédophones à ceux dans la présente étude, individus ayant vécu au moins 5 ans au Chili avec des Chiliens hispanophones natifs. Dans Fant, Forsberg et Olave Roco (2011), une perspective pragmatique globale a été appliquée, surtout tenant compte de la séquentialité de la conversation téléphonique dans son intégralité. Il est ressorti que, dans la négociation entre employé suédois et chef chilien, il y a des incréments qui se produisent, certainement dus aux grincements interculturels. Ces grincements, comme le défi de l'autorité du chef chilien, relèverait du domaine socio-pragmatique, compte tenu de différentes perceptions de la hiérarchie dans un lieu de travail, qui existent entre les cultures suédoises et chiliennes.

Pour ce qui est des études sur la requête au niveau avancé, dans un contexte formel, nous nous contenterons d'en faire un bref résumé pour voir si des usagers L2 plus avancés présentent des patrons similaires à ceux qui sont moins avancés.

Concernant le français L2, une étude de référence importante est celle de Warga (2005), où elle compare la requête des apprenants de français L2 de différents niveaux (L1 Allemand), des locuteurs natifs de français et des locuteurs natifs d'allemand. Ses résultats principaux sont que les locuteurs non-natifs de tous niveaux, même si les plus avancés à un moindre degré, emploient des stratégies directes plus souvent que les locuteurs natifs de français, à savoir la stratégie *pérformatif explicite* (*Je veux te demander...*).

Les requêtes ont été amplement étudiées dans le projet CCSARP (Cross-Cultural Speech Act Realization Project), documenté dans Blum-Kulka, House et Kasper (1989). Dans ce projet, elles présentent une taxonomie dont une version modifiée sera utilisée dans la présente étude. Blum-Kulka, House and Kasper (1989) se servent de la méthodologie DCT (*discourse completion test*), une sorte de test à trous où le participant est présenté à une situation à l'écrit et est amené à fournir un énoncé approprié, aussi à l'écrit, bien que les situations présentées se situent « à l'oral ». Selon Hassal (2001 : 271) « the processing task is much reduced for learners ... as they have time to think » dans les DCT. Les résultats obtenus par le biais de cette méthodologie nous donnent des

indications sur les idées que les participants se font, tandis que les données naturelles nous informent sur la performance réelle dans une situation d'interaction authentique. La méthode choisie pour la présente étude - le jeu de rôle ouvert - se situe quelque part entre les deux. La tâche ne permet pas au participant de consulter ses connaissances métalinguistiques mais exige plutôt que des connaissances implicites soient mises à l'œuvre. En même temps, ce n'est pas une tâche qui est authentique et qui n'a pas d'implications réelles pour le locuteur.

Aussi bien dans des études utilisant un jeu de rôle que dans des études employant le format DCT, on a pu constater un développement dans la réalisation de la requête. Or, les études sont surtout transversales - il y a un manque d'études longitudinales en pragmatique. Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, nous nous intéressons aux études menées sur les apprenants avancés. Cependant, l'état de la recherche n'est pas tout à fait consensuel, possiblement dû au fait que le terme 'avancé' n'est pas clairement défini (pour une discussion, cf. Bartning, Forsberg & Hancock, 2009).

Trosborg (1995) a utilisé le jeu de rôle comme méthodologie dans une étude sur des apprenants Danois L1 Anglais L2. Dans leur usage de stratégies pour réaliser la requête, il s'est montré que les apprenants les plus avancés s'approchaient des locuteurs natifs. Par contre, leur usage de modificateurs (voir section 4.3) s'est avéré plus bas dans tous les groupes, même le plus avancé. Il semble donc que les apprenants L2 aient des difficultés à atténuer leurs requêtes de manière appropriée.

Dans des études au sein du susmentionné CCSARP, Blum-Kulka & Olshtain (1986) et House & Kasper (1987) ont trouvé que les apprenants utilisent une gamme plus large de stratégies pour la requête que les natifs, ce qui pourrait indiquer qu'ils ont moins de préférences et sont donc moins conventionnalistes dans leur usage.

On a aussi pu noter que les apprenants ont tendance à produire des séquences plus longues avec plus de mitigateurs, ce qui contredit les résultats obtenus par Trosborg (1995). Ce phénomène de longueur a été nommé le « Waffle phenomenon » par Blum-Kulka & Olshtain (1986). Cependant il faut noter que les études impliquées ont utilisé la méthodologie DCT, donc des tests à l'écrit qui permettent à l'apprenant de réfléchir et de produire « off-line ». En même temps, les résultats au niveau de modificateurs sont peu conclusifs comme signalé par Safont-Jordà (2008). Plusieurs études ont montré que dans des jeux de rôle, les apprenants produisent moins de modificateurs que les locuteurs natifs (Hassal 2001 ; Salazar-Campillo, 2008 ; Vilar-Beltrán, 2008).

En dernier lieu, plusieurs études (House 1996, Hoffmann-Hicks, 1999, Forsberg Lundell & Erman, 2012) ont aussi montré que les locuteurs non-natifs ont un manque de séquences préfabriquées, c'est-à-dire des routines conventionnalisées dans les situations standardisées dans la vie de tous les jours.

Pour résumer, il paraît qu'il est plus facile d'obtenir un niveau natif pour l'intuition que pour la production. Il est difficile pour nous de vraiment comparer les locuteurs non-natifs dans notre étude avec les apprenants avancés dans d'autres études puisqu'ils utilisent la langue dans des contextes tout à fait différents. Il existe donc peu de points de comparaison.

5. Méthode

5.1. La tâche

La tâche utilisée est un jeu de rôle ouvert (*open role-play*) qui se fait par un appel téléphonique sur Skype. Le participant se trouve face à la tâche de *demandeur deux jours de congé* à son chef. La problématique réside dans le fait que l'employé demande ses deux jours de congé pour aller au mariage de sa sœur, ce qui coïncide avec une réunion d'affaires très importante au bureau. Le chef est un « acteur » natif qui a été engagé pour jouer ce rôle. Avant de procéder à l'appel, le participant reçoit un scénario écrit qu'il peut contempler pendant cinq minutes. Le chef, de son côté, a reçu son scénario bien à l'avance puisqu'il va jouer le même rôle pour tous les appels et doit être plus préparé.

Cette tâche est susceptible de menacer la face des deux participants et est aussi d'un caractère asymétrique, aussi bien pour la dimension chef-employé que pour la dimension non-natif/natif (cf. Taguchi, 2007). La durée de l'appel est d'environ cinq minutes, avec des variations individuelles, étant donné que c'est un jeu de rôle ouvert. Dans la présente étude, l'acte de la requête et les actes subordonnés (*supportive moves*, chez Blum-Kulka et al. 1989) sont analysés.

5.2. Les participants

Tableau 1. Les participants

Groupe/ Paramètre	Français (L2) N= 10	Français (L1) N =10	Suédois (L1) N=10
Age (moyenne)	29 (25–33)	27.3 (23–34)	32.1 (28–36)
Longueur de séjour	10.3 (5–14)	–	–
Sexe	10 F	6 F, 4 H	3 F, 7 H

Nous pouvons constater que les participants dans tous les groupes ont à peu près le même âge, le groupe composé de locuteurs natifs contenant les locuteurs les plus jeunes. Ils ont aussi à peu près le même niveau éducationnel, tous étant au moins

bacheliers, mais ayant souvent un diplôme universitaire. Comme le tableau le montre, les participants Français L2 ont vécu en moyenne 10 ans en France. Ce sont donc des locuteurs très expérimentés de la langue française. Par contre, il y a une différence marquée au niveau de la distribution en hommes/femmes, où le groupe français L2 contient exclusivement des femmes, tandis que le groupe suédois contient majoritairement des hommes. Cela peut bien évidemment influencer les résultats légèrement, bien que les différences interculturelles soient sans doute plus importantes que les différences entre sexe. La dominance de femmes dans le groupe Français L2 tient au fait qu'une majorité de migrants suédois en France sont de sexe féminin.

5.3. Méthode d'analyse

Pour analyser les séquences de requête, nous utilisons un modèle basé sur Blum-Kulka, House & Kasper (1989). Ce modèle contient un acte directeur (*Head Act*) que nous analyserons en termes de stratégies employées et en termes de modificateurs utilisés. Seront également examinés les actes subordonnés (*Supportive Moves*), ceux-ci également en termes de stratégies employées et en termes de modificateurs utilisés. En outre, à l'intérieur de ces deux types d'actes, nous analyserons les modificateurs syntaxiques et lexicaux qui atténuent ou intensifient les actes. Ci-dessous figure un exemple des actes subordonnés et directeurs ainsi que les modificateurs marqués en italiques.

B: oui: alors je me permettais de vous appeler (Acte subordonné)

B: j'ai un petit problème puisque je vous avais parlé du mariage de ma sœur qui devait avoir lieu samedi prochain (Acte subordonné).

Chef: oui ?

B: euh il est avancé à jeudi finalement euh: donc (Acte subordonné)

Chef: d'accord

B: je suis vraiment *très* embêté (Acte subordonné).

B: j'aimerais savoir si je *pouvais* poser mes deux jours jeudi et

B: vendredi euh *exceptionnellement* (Acte directeur) (Benjamin, Français L1)

Voici les stratégies employées dans l'acte directeur. Elles sont divisées en actes directes et indirectes. Les termes français de la catégorisation de Blum-Kulka et al. (1989) proviennent de Warga (2005):

Stratégies employées dans l'acte directeur

Directes

Performatif explicite (*C'était pour vous demander deux jours de congé*)

Affirmation d'un désir (*J'aurais besoin de deux jours de congé*)

Locution dérivable (*Il va falloir que je prenne deux jours de congé*)

Indirectes

Question sur une condition de réussite (*Je voulais savoir s'il était possible de m'absenter ces deux jours*)

Requête par implication (*Je voudrais savoir si vous pouvez peut-être envisager de faire cette réunion sans moi cette fois-ci*) (catégorie proposée dans Forsberg Lundell & Erman, 2012)

Allusion (*En fait ce que je crains c'est que ça va être extrêmement compliqué*)

Ci-dessous se trouvent la panoplie de stratégies employées dans les actes subordonnés. Les traductions sont les nôtres.

Stratégies employées dans les actes subordonnés:

Préparateur

Je vous appelle pour demander une faveur

Argumentateur

Je viens d'apprendre que son mariage a été déplacé du samedi au jeudi

Désarmeur

Donc je sais que vous aviez besoin de ma présence le vendredi

Compensateur

Si je pouvais éventuellement faire une réunion avec toi pour préparer donc ce rendez-vous

Finalement, nous montrons ci-dessous les catégories de modificateurs syntaxiques et lexicales. Les traductions françaises des termes sont les nôtres.

Modificateurs syntaxiques et lexicaux:

Syntaxiques: conditionnel, imparfait, conditionnel passé (*j'aurais voulu vous demander un service*)

Lexicaux:

- Sous-estimeur (*par ex. un peu, un petit problème*)
- Appendices (*par ex. des choses comme ça, ce genre de chose*)
- Atténuant (*par ex. juste, éventuellement*)
- Cajoleur (*par ex. comme vous le savez*)
- Plaidoyer (*par ex. ok, n'est-ce pas*)
- Intensificateurs (*par ex. Il faut absolument que*)

Résultats

Ci-dessous seront présentés les résultats de l’analyse quantitative.

5.3. Résultats Acte directeur : français L2, français L1 et suédois L1

Tableau 2. Type d’actes directeurs en français L2 et L1

Type d’acte	LNN	LN
Formulations directes		
Performatif explicite	1	0
Affirmation d’un désir	2	4
Locution dérivable	10	4
Formulations indirectes		
Question sur une condition de réussite	1	7
Requête par implication	5	0
Allusion	2	0
TOTAL	21	15

Tableau 3. Modificateurs syntaxiques et lexicaux en français L2 et L1

Mod. syntaxiques	LNN	LN	Mod. lexicaux	
			LNN	LN
Cond	6	7	Adoucisseurs 1	2
Cond clause	1	1		
Cond passé	0	2		
Question ind.	1	3		
Imparfait	4	3		
	12	16	1	2

Comparons au premier abord les résultats sur le français L2 et L1. Concernant le nombre de stratégies utilisées dans l’acte directeur, nous pouvons conclure que les locuteurs non-natifs de français utilisent aussi bien une panoplie plus vaste de stratégies (tous types) qu’un nombre plus important. Ceci indique une plus grande homogénéité dans les réponses des locuteurs natifs. Les locuteurs non-natifs utilisent aussi plus souvent

des stratégies directes que les locuteurs natifs de français, qui de leur côté utilisent autant de stratégies directes qu'indirectes, mais ils ont une préférence prononcée pour la stratégie Question sur une condition de réussite. Les locuteurs non-natifs préfèrent la stratégie Locution dérivable, dont un exemple serait « Il va falloir que je prenne deux jours de congé ». Une autre particularité dans l'usage de non-natifs est la catégorie Requête par implication, qui n'existe pas dans le répertoire des natifs. Concernant les modifications lexicales, on peut constater que les locuteurs natifs en utilisent peu ainsi que les locuteurs non-natifs, les deux groupes préférant les modifications syntaxiques. Dans cette dernière catégorie, les natifs utilisent un nombre légèrement plus élevé que les locuteurs non-natifs.

Le tableau 4 ci-dessous rend compte des résultats quantitatifs suédois.

Tableau 4. Type d'actes directeurs et modificateurs syntaxiques et lexicaux en suédois L1

Type d'acte	LN	Modificateurs syntaxiques	LN	Mod. lexicaux	Intens. lexicaux
		Cond.	5	Sous-estimeur 1	Intensificateur 2
<i>Formulations directes</i>		Cond clause	0	Appendice 6	
Performatif explicite	1	Cond passé	0		
Affirmation d'un désir	7	Indir. ques.	0		
Locution dérivable	0	Imparfait	0		
<i>Formulations indirectes</i>					
Question sur une condition de réussite	3				
Requête par implication	3				
Allusion	1				
TOTAL	15		5	7	2

Il est intéressant de noter que le nombre de stratégies dans l'acte directeur en suédois L1 est le même qu'en français L1, et donc moindre qu'en français L2. Il semble qu'on emploie moins de stratégies dans sa langue maternelle que dans une langue seconde. Il y a presque tant de stratégies directes qu'indirectes, avec une préférence pour la stratégie Affirmation d'un désir, une stratégie directe. Au niveau de modifications syntaxiques et lexicales, on note légèrement plus de modifications lexicales, mais considérablement moins de modifications syntaxiques par rapport aux données françaises.

5.4. Résultats Actes subordonnés : français L2, français L1 et suédois L1

Le tableau 3 ci-dessous rend compte des résultats sur les actes subordonnés en français.

Tableau 5. Actes subordonnés et modificateurs syntaxiques et lexicaux en français L2 et L1

Type d'acte	LNN	LN	Modificateurs syntaxiques	LNN	LN	Modificat. lexicaux LNN LN	Intens. lex. LNN LN
Préparateur	9	9	Cond.	0	2	Cajoleur 4 6	Intensificateur 5 5
Argumentateur	29	28	Cond. cl	0	1	Atténuant 2 4	
Désarmeur	7	4	Cond. passé	0	1	Sous-estimeur 5 6	
Promesse	2	2	Imparfait	0	12		
Excuse	1	1					
Plaidoyer	0	1					
TOTAL	48	47		0	16	11 16	5 5

Nous pouvons ici constater que les locuteurs natifs et non-natifs produisent presque la même quantité d'actes subordonnés, ce qui suggérerait qu'ils « préparent le terrain » autant. Par contre, ce qui est frappant, est le manque total de modification syntaxique de la part de locuteurs non-natifs et le nombre relativement élevé de la même catégorie chez les locuteurs natifs. Au niveau de la modification lexicale, les résultats sont plus équilibrés, aussi bien concernant l'atténuation que l'intensification. Regardons maintenant le tableau 4 pour voir si les résultats sur le suédois peuvent expliquer ces différences.

Tableau 6. Actes subordonnés : modificateurs syntaxiques et lexicaux en suédois L1

Type d'acte.	LN	Modificateurs syntaxiques	LN	Modificat. lexicaux	Intensificat. lexicaux
Préparateur	7	Cond.	0	Cajoleur 5	Intensificateur 4
Argumentateur	44	Cond. cl	0	Atténuant 1	
Désarmeur	5	Cond. pa.	0	Sous-estimeur 10	
Promesse	0	Imparfait	0	Appendice 20	
Excuse Plaidoyer	0				
TOTAL	56		0	36	4

Les résultats en suédois L1 révèlent plusieurs choses : le nombre d'actes subordonnés est assez semblable par rapport aux données françaises. En revanche, on peut noter une grande différence par rapport aux modifications. Tandis que les locuteurs natifs français utilisent la même quantité de modificateurs syntaxiques que lexicaux, les locuteurs suédois L1 utilisent exclusivement la modification lexicale, le nombre total de modificateurs étant presque le même dans les deux langues. Cela impliquerait que les participants dans les deux langues se voient dans la même nécessité de modifier leurs actes subordonnés, mais ils ont recours à différents éléments linguistiques. La modification syntaxique existe dans le système de la langue suédoise mais est apparemment un procédé moins fréquent qu'en français.

6. Discussion et conclusion

Dans la présente étude, comparant les requêtes de 10 locuteurs natifs de français et dix locuteurs non-natifs de français et de 10 locuteurs natifs du suédois, nous avons pu dégager quelques différences entre natifs et non-natifs. Premièrement il s'agit des stratégies utilisées dans l'acte directeur, où les locuteurs non-natifs utilisent aussi bien un nombre plus grand de stratégies qu'une variété plus large. Nous soupçonnons que cela correspond au phénomène de « Waffle phenomenon » proposé par Blum-Kulka & Olshtain (1986) qui soutenaient qu'une caractéristique des apprenants avancés était leur problème de s'exprimer de manière précise et concise. Cela se révèle dans une hétérogénéité dans le choix de stratégies et donc une formulation moins conventionnelle de l'acte directeur que chez les locuteurs natifs. On pourrait s'imaginer que

cette insécurité est due aux manques pragmlinguistiques, c'est-à-dire un manque de connexions entre certaines expressions et certains actes de langage. Dans l'acte directeur, nous n'avons pas dégagé de différence prononcée pour la modification syntaxique ou lexicale. Les résultats pour le suédois L1 étaient assez semblables. En outre, nous avons pu constater que les locuteurs non-natifs de français emploient plus de stratégies directes que les locuteurs natifs de français, et en suédois L1, ils ont une préférence pour une stratégie directe aussi. Il est par conséquent possible qu'il s'agisse ici d'un transfert socio-pragmatique.

Pour ce qui est des actes subordonnés, nous avons noté un nombre semblable dans tous les groupes, mais en ce qui concerne la modification et notamment celle de type syntaxique, les locuteurs non-natifs de français n'en produisent pas alors que les natifs le font à un grand degré. Nous nous sommes tournés vers les résultats sur le suédois L1 afin d'expliquer ce décalage. Il s'est avéré que la modification syntaxique n'est pas utilisée en suédois L1 du tout, alors qu'il y a un grand nombre d'occurrences pour la modification lexicale. Cela laisse entendre que les différences sont plutôt dues à des manques pragmlinguistiques et non pas socio-pragmatiques. Si par contre il n'y avait pas eu de modification du tout, on aurait pu penser que les différences se situent au niveau socio-pragmatique, puisque le manque général de modifications suggérerait que les Suédois ne perçoivent pas la situation comme aussi sensible. Nous proposons donc que les différences que nous avons observées dans le présent article en termes de choix de stratégies dans l'acte directeur et les différences au niveau de la modification syntaxique dans les actes subordonnés soient dues à des déficits pragmlinguistiques, à l'instar de Bardovi-Harlig & Hartford (1996). Cependant, ce qui contredit un peu l'existence des déficits pragmlinguistiques est le fait que, dans l'acte directeur, les locuteurs non-natifs de français produisent des modifications syntaxiques et démontrent donc qu'ils possèdent ces structures. Dans ce cas, il faudrait recourir à des explications supplémentaires qui ont trait au traitement en ligne, comme le fait par exemple Hassal (2001). Il est possible que la production en ligne de la requête demande tant d'efforts cognitifs pour le locuteur non-natif qu'il lui manque des ressources pour accéder aux structures de modification, en tout cas à un degré aussi élevé comme chez les locuteurs natifs.

Nous suggérons, finalement, que les déficits chez les locuteurs quasi-natifs de français L2 dans notre étude, pour la réalisation de la requête, sont surtout de nature pragmlinguistique, avec des composants socio-pragmatiques aussi qui sont possiblement liés aux contraintes de traitement cognitif. Cela n'exclut pas pour autant un rôle plus important accordé aux déficits socio-pragmatiques, comme nous l'avons montré dans Forsberg, Fant & Olave Roco (2011) où la conversation dans sa totalité était examinée et non pas seulement l'acte de la requête. Dans Fant & Forsberg Lundell

(en cours) nous examinons les attitudes que prennent les employés vis-à-vis leurs chefs et des différences socio-pragmatiques importantes apparaissent. A l'avenir, il serait intéressant d'élargir les matériaux, pour pouvoir effectuer des tests statistiques et aussi de contrôler de manière plus stricte les paramètres du genre et de l'âge.

Bibliographie

- Bartning, I., Forsberg, F., Hancock, V. 2009. « Resources and obstacles in very advanced L2 French Formulaic language, information structure and morphosyntax ». *Eurosla Yearbook*, no. 9(1), p. 185-211.
- Blum-Kulka, S., House, J., Kasper, G. 1989. Investigating cross-cultural pragmatics: An introductory overview. In: Blum-Kulka, S., House, J., Kasper, G. 1989. (eds.). 1989. Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies. Ablex, Norwood, NJ, p. 273-294.
- Carrell, P. L., Konneker, B. H. 1981. « Politeness: Comparing native and nonnative judgments ». *Language learning*, no. 31(1), p. 17-30.
- Coleman, J. A. 2013. Researching whole people and whole lives. In: Kinginger, C. (ed.). Social and cultural aspects of language learning in study abroad, vol. 37. Amsterdam: John Benjamins Publishing, p. 17-44.
- Fant, L., Forsberg, F., Olave Roco, C. 2011. Cómo pedirle dos días de permiso al jefe: El alineamiento pragmático de usuarios avanzados de EL2 en diálogos asimétricos. In: Fant, L. Harvey, A.-M. (eds.), El diálogo oral en el mundo hispanohablante. Frankfurt/Madrid : Iberoamericana Vervuert, p. 219-250.
- Fant, L., Forsberg Lundell, F. (en cours). Gestión de la autopresentación en hablantes nativos y no nativos de español y francés.
- Félix-Brasdefer, J. C., Koike, D. A. (eds.). 2012. *Pragmatic variation in first and second language contexts: Methodological issues*, Vol. 31. Amsterdam: John Benjamins.
- Forsberg Lundell, F., Erman, B. 2012. « High-level requests: A study of long residency L2 users of English and French and native speakers ». *Journal of Pragmatics*, n° 44(6), p. 756-775.
- Hassall, T. 2001. « Modifying requests in a second language ». *IRAL*, n° 39(4), p. 259-284.
- House, J., Kasper, G. 1987. « Interlanguage pragmatics: Requesting in a foreign language ». *Perspectives on language in performance*, n° 2, p. 1250-1288.
- Hoffman-Hicks, S. 1999. *A longitudinal study of L2 French pragmatic competence: study abroad vs. FL classroom learners*. Unpublished doctoral dissertation. Indiana University, Bloomington.
- House, J. 1996. « Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: Routines and metapragmatic awareness ». *Studies in Second Language Acquisition*, n° 18(02), p. 225-252.
- Kramsch, C. 2012. « The Multilingual Subject ». *ELT Journal*, n° 66(3), p. 396-399.
- Linell, P. 2010. « Communicative activity types as organisations in discourses and discourses in organisations ». *Discourses in interaction*, n° 203, p. 33.
- Olshtain, E., Blum-Kulka, S. 1985. « Crosscultural pragmatics and the testing of communicative competence ». *Language Testing*, n° 2(1), p. 16-30.
- Safont-Jordà, M. P. 2008. The speech act of requesting. In: Alcón-Soler, E. (ed.). Learning how to request in an instructed language learning context. Bern : Peter Lang, p. 41-64.
- Salazar-Campillo, P. 2008. Task analysis on mitigation in the speech act of requesting: Incomplete task and role play. In: Alcón-Soler, E. (ed.). Learning How to Request in an Instructed Language Learning Context. Bern : Peter Lang, p. 143-162.
- Schneider, K. P., Barron, A. (eds). 2008. *Variational pragmatics: A focus on regional varieties in pluricentric languages*. Vol. 178. Amsterdam: John Benjamins.
- Taguchi, N. 2007. « Task difficulty in oral speech act production ». *Applied Linguistics*, n° 28(1), p. 113-135.

Thomas, J. 1983. *Cross-cultural pragmatic failure*. *Applied Linguistics*, 4 (1983), p. 91-112

Trosborg, A. 1995. *Interlanguage pragmatics: Requests, complaints, and apologies*. Berlin, New York : Mouton de Gruyter.

Vilar-Beltrán, E. 2008. The use of mitigation of role-play activities: a comparison between native and nonnative speakers of English. In: Alcón-Soler, E. (ed.). *Learning how to request in an instructed language learning context*. Bern : Peter Lang, p. 127-142.

Warga, M. 2005. « Est-ce que tu pourrais m'aider? » vs. « Je voudrais te demander si tu pourrais m'aider. » Les requêtes en français natif et en interlangue ». *Vox romanica*, n° 64, p. 141-159.

Note

1. Les données utilisées dans la présente étude ont été recueillies au sein du projet *High-level proficiency in Second Language Use*.

Synergies
Pays Scandinaves n° 9 / 2014



Varia



L'acquisition de compétences inter- et multiculturelles¹



Jan Lindschouw

Université de Copenhague, Danemark

janl@hum.ku.dk

Résumé

Ce travail d'ordre qualitatif étudie la perception qu'ont les étudiants de français à l'Université de Copenhague de la façon dont ils acquièrent des compétences inter- et multiculturelles, ainsi que les réflexions qu'ils font à ce sujet en réponse à un questionnaire. D'un point de vue théorique, cette étude se focalise sur la notion complexe de culture (Bundgaard 2006) et sur le concept de culture de langue (Risager 2009), ainsi que sur une typologie d'approches culturelles mises en pratique dans l'enseignement des langues étrangères dans un contexte européen, y compris danois (Risager 1998). Les réponses des étudiants témoignent d'une attention et d'une réflexion sur la notion de culture en général et sur l'inter-culturalité et la multi-culturalité en particulier. Tout en reconnaissant que ce n'est pas une tâche facile d'étudier la langue appliquée en contexte, les étudiants affirment néanmoins qu'une telle approche de la langue est pertinente pour les études universitaires des langues étrangères et devrait constituer une part plus importante des études, qui développent largement la dimension théorique de la langue sans prendre en considération les intentions et les identités des locuteurs dans la communication.

Mots-clés : la notion complexe de culture, culture de langue, inter-culturalité, multi-culturalité, étude qualitative

Acquisition of inter- and multicultural Competences

Abstract

This qualitative study analyses French students' perception of their acquisition of inter- and multicultural competences at the University of Copenhagen and their reflexions about these concepts manifested through a questionnaire. From a theoretic point of view this article focus on the complex notion of culture (Bundgaard 2006) and the concept of language culture (Risager 2009) as well as on a typology of cultural approaches to the teaching of foreign languages in an European, including Danish, context (Risager 1998). The students' responses show an attention of and a reflexion about the concept of culture in general and more specifically about inter-cultural and multi-cultural matters. Although the students acknowledge that studying language applied in a context is not an easy matter, they state that such an approach is pertinent to foreign language university studies and should play a more crucial role in the programmes, which emphasise the theoretic dimension of foreign languages without focusing on the intentions and identities of the users of language.

Keywords: the complex notion of culture, language culture, inter-culture, multi-culture, qualitative study

1. Introduction

Le présent travail est une étude essentiellement qualitative qui se propose d'étudier la perception du processus d'acquisition des compétences inter- et multiculturelles des étudiants de français à l'Université de Copenhague en premier cycle, ainsi que leurs réflexions sur ces notions. Par le terme d'*interculturel*, nous entendons la rencontre et le rapprochement entre la culture de l'apprenant et la culture cible (voir 2.3.2.), alors que par le terme de *multiculturel*, nous entendons les différentes cultures et ethnicités qui coexistent à l'intérieur d'une nation, celles du pays cible comme celles de l'apprenant (voir 2.3.3.). Le programme d'études de français de cette université repose sur un paradoxe. Le profil de compétences prévoit qu'un étudiant de français acquerra des compétences inter- et multiculturelles au cours de ses études, alors que les objectifs de chaque matière sont très vagues dans ce domaine et ne donnent aucune instruction pratique quant à l'enseignement de ces dernières (Studieordning, 2005/2008). Il incombe donc à l'enseignant d'organiser un cours qui aborde les compétences inter- et multiculturelles. Pour ce faire, nous avons choisi un cours intitulé *valgfag* 'matière optionnelle' au troisième semestre du niveau BA, qui est centré sur la notion de ville. Ce cours consiste en trois filières (littérature, société, langue). Nous avons enseigné la dernière filière du cours et avons mis l'accent sur la variation linguistique et l'identité des locuteurs dans une ville multiculturelle telle que Paris du fait des nombreuses variétés de langue qui y coexistent (langues des jeunes et des immigrés, les sociolectes et les multiethnolectes) (Calvet 1994). Nous supposons qu'un tel cours offre un cadre pertinent pour étudier la perception de l'acquisition des compétences inter- et multiculturelles des étudiants.

Les termes imprécis du programme d'étude pour la question qui nous occupe s'expliquent en partie par la notion de cursus continental (Kristjánsdóttir, 2010 : 26) sur laquelle repose ce programme. Selon ce dispositif, l'aspect inter- et multiculturel peut parfaitement être acquis pendant un cursus scolaire sans pour autant être explicité dans le programme d'étude, contrairement au dispositif de cursus anglo-saxon selon lequel une compétence n'est acquise que dans le cas où elle est explicitement formulée dans le programme d'étude (Byram, 2000 : 8).

Cet article suit la structure suivante : différentes conceptions de la culture, en particulier *la notion complexe de culture* (Bundgaard 2006) et le terme de *culture de langue* (Risager, 2009) seront tout d'abord présentées et discutées, et mises en relation avec une typologie de diverses approches culturelles pertinentes pour l'enseignement des langues étrangères (Risager 1998) (section 2). Les questions de méthode seront ensuite présentées au travers d'un questionnaire adressé à des étudiants de français à l'automne 2012 (section 3). Enfin, les résultats qualitatifs de ce questionnaire seront présentés et discutés (section 4), ce qui nous mènera à une conclusion (section 5).

2. Cadre théorique

Dans cette section, nous discuterons différentes notions de la culture pertinentes pour l'étude des compétences inter- et multiculturelles.

2.1. La notion complexe de culture

La notion classique (anthropologique) de la culture est essentialiste et remonte au post-évolutionniste, Tylor (1870 cit. Bundgaard, 2006 : 132). Ce courant, largement dominant au 20^e siècle, considère la culture comme une entité homogène, continue et immuable qui est propre à tous les individus d'une nation. Ces individus sont considérés comme des civilisateurs passifs plutôt que des acteurs agissants (loc.cit.). Cette conception statique de la culture a fait l'objet de nombreuses critiques depuis la dernière partie du 20^e siècle. Abu-Lughod (1990 cit. Bundgaard loc.cit.) remarque que cette conception surévalue les rapports entre les individus d'une communauté culturelle, alors que Haastrup (2004, cit. Bundgaard loc.cit.) considère qu'elle contribue à créer une illusion d'homogénéité entre les individus.

Cette critique a conduit à une notion plus complexe de la culture selon laquelle la culture est une composante dynamique et processuelle qui est en changement constant et qui repose sur des oppositions et de la diversité. Selon cette approche, la culture est négociable dans le contexte social dans lequel les individus agissent et interagissent avec d'autres individus sur la base d'expériences différentes. La culture est donc un élément distribué, c.-à-d. qui n'est pas réparti de façon égale parmi tous les membres de la communauté culturelle, mais qui se regroupe dans des densités variables (Hannerz cit. Bundgaard 2006 : 137).

2.2. La culture de langue

La notion classique anthropologique de culture est appliquée au contexte linguistique, précisée et nuancée par Risager (2009) sous le terme de *culture de langue*, et définie de la façon suivante :

La culture de langue est la culture dans la langue (...). La culture de langue de la langue danoise est son potentiel créateur de signification ou de sens de différents types, dans le discours et dans la production et la réception de textes écrits² (Risager, 2009 : 131)³.

Cette définition repose sur une référence implicite à Hannerz (1992, cit. Risager 2009 : 128) qui considère la culture comme porteuse d'un sens. Sur cette base, Risager (op.cit. : 131) affirme que la culture se traduit, du moins partiellement⁴, par les

expressions linguistiques, c.-à-d. que la culture se transfère et se crée par le biais de la langue.

La *culture de langue* peut être analysée à trois niveaux différents selon Risager (op. cit. : 131-132) : 1. La sémantique et la pragmatique ; 2. La poétique ; 3. L'identité. La sémantique et la pragmatique de la langue concernent le sens que véhiculent les mots et les phrases d'une langue et les différences de sens qui se manifestent à travers les langues. On peut se demander pourquoi Risager n'inclut pas la morphologie et la syntaxe dans cette catégorie, dans la mesure où certains théoriciens, par exemple Sapir (1987) et Whorf (1956), considèrent que ces éléments sont également liés à la culture. D'après eux, aucun élément linguistique ne serait compréhensible sans recours à la culture dans laquelle il est conçu. La poétique de la langue correspond à l'emploi esthétique et créatif de la langue que l'on peut étudier notamment à travers la littérature. L'identité de la langue se rapporte à l'identité ou à la signification socioculturelle que les locuteurs attribuent à la variation. Cette dimension est particulièrement pertinente pour le présent travail, dans la mesure où le cours évalué a pour but de rendre les étudiants conscients des différentes façons de parler des résidents d'une grande ville et de la façon dont les variations contribuent à marquer une identité et une appartenance sociale, comme le fait par exemple l'alternance codique entre le français et l'arabe ou le verlan.

Bien qu'elle considère que la culture et la langue sont reliées, du moins dans une certaine mesure, Risager n'adopte nullement l'hypothèse de Sapir et Whorf, notamment pas dans sa version déterministe⁵ présentée *supra*. Elle affirme en réalité que la langue et la culture sont à la fois séparables et inséparables, car au niveau analytique, elles peuvent être séparées, mais en pratique, par exemple dans l'enseignement et les programmes d'études, elles sont toujours inséparables.

2.3. Typologie des approches culturelles dans l'enseignement des langues étrangères

Le rapport entre langue et culture est également au centre de la typologie des approches culturelles pour l'enseignement des langues étrangères dans un contexte européen que Risager (1998) examine de plus près. Cette typologie est essentiellement chronologique et non hiérarchique, c.-à-d. qu'elle ne valorise pas les différentes approches, mais souligne qu'elles sont souvent simultanées et permettent à l'enseignant de passer de l'une à l'autre en fonction des objectifs du cours.

2.3.1. L'approche culturelle étrangère

Cette approche, que l'on pourrait également nommer *l'approche mono-culturelle*, est dans une large mesure fondée sur la notion classique de culture présentée en 2.1. Elle considère la culture comme une entité homogène liée à un peuple, une langue et un territoire (op.cit. : 243). Elle s'intéresse surtout à la culture de la langue cible, alors que la culture de l'élève ou celle d'autres pays ne sont pas prise en compte par cette approche. En revanche, la culture de la langue cible est valorisée de multiple façon, souvent admirée ou appréhendée au travers de stéréotypes nationaux positifs (op.cit. : 244). Cette approche met uniquement l'accent sur la langue cible en tant que langue maternelle pour la population du pays ; l'objectif de l'enseignement est donc que l'apprenant obtienne des compétences communicatives et culturelles comparables à celles d'un locuteur natif du pays cible.

Selon Risager (loc.cit.), cette approche philologique nationale a été très dominante pendant plus de 100 ans partout en Europe. Force est de constater qu'elle domine toujours, dans une large mesure, les études universitaires de français au Danemark, voire dans toute la Scandinavie.

2.3.2. L'approche interculturelle

A compter des années 1980, l'approche mono-culturelle commence à être attaquée dans le monde de la pédagogie, qui l'accusait de considérer la culture comme une entité essentialiste et stable. En réaction, l'approche interculturelle apparaît. Dans ce nouveau cadre, les diverses cultures sont présentées comme étant structurellement liées, et l'accent est désormais mis sur la rencontre et le rapprochement entre elles. Cette approche s'intègre cependant à l'approche mono-culturelle, dans la mesure où ce sont la culture du pays cible (en tant que monoculture) et l'identité nationale qui sont au centre. Ce qui différencie cette approche de la première est le fait que le pays et la culture de l'apprenant sont également pris en considération, car la comparaison entre sa langue et sa culture et celles du pays cible est essentielle. Ainsi, l'apprenant fonctionne comme médiateur entre les deux langues et les deux cultures, d'où l'apparition d'une compétence réflexive chez l'étudiant : en apprenant la culture dite *étrangère*, il sera plus conscient de sa propre culture (op.cit. : 244-246).

Ce courant domine également les études de langues étrangères au Danemark, y compris le français, depuis les années 1980. Il est surtout visible dans les cours de traduction entre les deux langues, mais aussi dans les matières culturelles où il est requis que l'étudiant soit capable de comparer la culture française avec la culture européenne, y compris la culture danoise (Studieordning, 2005/2008 : 16).

2.3.3. L'approche multiculturelle

L'approche multiculturelle développe l'approche interculturelle, de sorte que le terme de « culture » n'est plus considéré comme unique, mais pluriel, c.-à-d. que l'enseignement doit prendre en considération le fait qu'il existe plusieurs cultures et ethnicités à l'intérieur des nations étudiées, tant dans le pays cible que dans celui de l'apprenant. Cette approche fait écho à la notion complexe de culture proposée par Bundgaard (2006). La langue cible n'est pas nécessairement la langue maternelle des locuteurs du pays cible, mais peut aussi être la langue seconde et la première langue étrangère d'un pays (cf. la francophonie). Comme dans l'approche interculturelle, l'apprenant agira en tant que médiateur et doit également acquérir une compétence réflexive, mais sur une échelle très large, dans la mesure où il doit tenir compte de toutes les cultures qui existent dans son propre pays comme dans le(s) pays cible(s). Cette approche vise ainsi à développer chez l'apprenant une attitude antiraciste vis-à-vis des cultures impliquées (Risager, 1998 : 246-247).

D'après Risager (loc.cit.), cette approche dérive notamment de l'intérêt accru pour les pays postcoloniaux, souvent pris comme thème dans l'enseignement des langues étrangères⁶, ce qui a comme conséquence que la classe est considérée comme multiculturelle en raison de la présence d'élèves maîtrisant deux ou plusieurs langues.

Bien que le terme de multi-culturalité ne soit pas mentionné explicitement dans le programme d'études étudié ici, il est mentionné implicitement sous les termes de *culture francophone* et de *monde francophone* (Studieordning, 2005/2008 : 5). Malgré la force de ce courant, l'aspect multiculturel n'est pas dominant dans les études universitaires actuelles du français au Danemark.

2.3.4. L'approche transculturelle

L'approche transculturelle peut être considérée comme une élaboration de l'approche multiculturelle. Elle considère les cultures comme entremêlées, intégrées à des réseaux mondiaux, en raison de la migration, du tourisme et des médias électroniques. L'accent est mis ici sur des individus et des groupes d'individus plutôt que sur la culture en tant qu'entité permanente et immuable. L'intérêt se porte sur les situations dans lesquelles la langue cible est employée, par exemple à la télévision, au supermarché, dans la rue et surtout dans la classe multiculturelle. Selon cette approche, l'enseignement des langues étrangères ne doit pas se restreindre au pays cible, mais à tous les pays, les endroits et les contextes culturels dans lesquels la langue fonctionne comme langue maternelle, secondaire et surtout étrangère. Ainsi, la langue cible est perçue comme une *lingua franca* employée dans un contexte international et interethnique (Risager,

1998 : 248-249). En s'inspirant de Kramsch (1993, 2009), on pourrait affirmer que cette approche est fondée sur la conception de la langue en tant que *lieu tiers* 'third place', c.-à-d. un lieu symbolique et neutre entre deux ou plusieurs langues et cultures entre lesquelles l'apprenant doit agir.

Cette approche n'est nullement appliquée par les études universitaires de français au Danemark, du moins par celles de l'Université de Copenhague, ce qui peut surprendre, étant donné que le français fonctionne comme une *lingua franca* pour un grand nombre d'individus et de cultures du monde entier.

3. Méthode

Les notions et concepts théoriques passés en revue dans la section précédente constitueront le cadre pour évaluer les compétences inter- et multiculturelles acquises par les étudiants dans le cours étudié. Pour ce faire, un questionnaire a été proposé aux étudiants vers la fin du cours. Le cours s'intitule *valgfag* 'matière optionnelle' et est centré sur la notion de ville. L'accent a été mis sur la variation linguistique et l'identité des locuteurs dans une ville multiculturelle telle que Paris en raison des nombreuses variétés de langue qui y coexistent (langues des jeunes et des immigrés, les sociolectes et les multiethnolectes) (Calvet 1994). Le terme d'*identité* tel qu'il a été employé dans le cours concerne notamment les aspects identitaires du locuteur qui s'expriment au travers des expressions linguistiques (le verlan, l'alternance codique, etc.) et non-linguistiques (les choix vestimentaires, la musique, les rites, etc.). Le cours a été enseigné en français, alors que le questionnaire, qui comporte neuf questions, toutes formulées sous forme de questions ouvertes en raison de la nature qualitative de cette étude, est en danois. Les réponses des étudiants sont donc en danois, mais nous les avons traduites en français. Il va de soi que les conclusions que l'on peut tirer de cette étude ne sont aucunement généralisables et doivent être prises avec certaines réserves.

Les neuf questions portent toutes sur les compétences inter- et multiculturelles supposées acquises par les étudiants pendant le cours. Les questions, dont les réponses seront présentées dans la section suivante, aborderont toutes le rapport entre langue, société et culture sous différents angles.

Les participants n'ont pas étudié de textes théoriques sur l'inter- et multiculturalité pendant le cours ; ces thématiques ont été abordées indirectement par l'étude de textes sur la variation linguistique, la langue en contexte, les socio- et multiethnolectes et le rapport entre langue et identité. Le but de cette méthode était d'éviter que le matériel d'enseignement n'affecte les réponses des étudiants afin de maximaliser l'objectivité des résultats.

4. Résultats

Nous avons reçu 19 questionnaires, ce qui correspond au nombre de participants au cours. Dans ce qui suit, nous illustrons les questions posées en citant quelques exemples de réponses.

4.1. Le cours a-t-il changé votre conception du français et de la France et comment ?

A cette question la plupart des étudiants répondent que leur conception du français et de la France est devenue plus complexe et nuancée, alors qu'un petit groupe affirme que leur savoir préalable sur la variation linguistique en français a été confirmé et exemplifié à travers l'étude de textes théoriques portant sur le sujet, comme en témoigne la citation suivante :

Il est pertinent d'étudier la culture et la mentalité à travers la langue. (...) On se fait une idée de la culture complexe en France⁷ (questionnaire 13).

Dans cette citation, il y a une référence implicite au terme de *culture de langue* proposé par Risager (2009), car l'étudiant souligne que la langue, grâce à son potentiel créateur de sens, facilite la compréhension de la culture complexe en France. Il est fréquent qu'on trouve dans les questionnaires des références implicites à cette notion.

4.2. Le cours a-t-il influencé votre compréhension du rapport entre langue et identité ?

Dans l'ensemble, les étudiants répondent affirmativement à cette question. La citation suivante souligne clairement que l'étudiant s'est rendu compte que les deux éléments sont reliés :

Autrefois, je savais que la langue et l'identité de l'individu étaient reliées, mais je ne savais pas que le rapport entre elles était si étroit⁸ (questionnaire 1).

Il importe de souligner que certains étudiants considèrent le rapport entre langue et identité en termes de registres, c'est-à-dire comme une différence de niveaux formels, plutôt qu'en termes de culture. En se référant à la sociolinguistique moderne (Gadet 2003), on peut se demander si les différences de registres sont en fait reliées à l'identité et au niveau social des locuteurs. Gadet (op.cit. : 15) souligne que les styles, les niveaux et les registres de la langue dépendent de l'usage plutôt que de l'usager.

Un seul étudiant déclare avoir acquis la compétence réflexive mise en avant dans l'approche inter- et multiculturelle citée *supra* :

En outre, j'ai été très attentif à mon propre usage de la langue et me suis rendu compte comment j'adapte le langage en fonction de la situation communicative⁹ (questionnaire 11).

4.3. Votre conception de la langue a-t-elle changé grâce à l'étude de la langue en contexte ?

Les réponses à cette question ressemblent énormément à celles qui sont fournies à la question précédente : les étudiants affirment généralement avoir obtenu des connaissances plus approfondies en ce qui concerne le rapport entre langue et identité. Ces points de ressemblance ne peuvent guère surprendre, dans la mesure où les deux questions sont reliées : si l'on s'est rendu compte de l'importance du rapport entre langue et identité, on aura fort probablement changé sa conception de la langue en même temps.

4.4. Avez-vous jamais observé en pratique les différents types de langage traités dans le cours ?¹⁰

A notre grande surprise, la plupart des étudiants répondent négativement à cette question, et mettent en avant les limites de leurs compétences linguistiques comme la cause principale, comme en témoigne la citation suivante :

Il est frustrant d'être capable de comprendre la langue des médias sans problèmes (p.ex. le journal télévisé) et d'avoir des difficultés à suivre une conversation ordinaire entre deux jeunes¹¹ (questionnaire 8).

Cette citation soulève une question discutée dans le débat actuel sur les études universitaires des langues étrangères au Danemark : doivent-elles être guidées par des connaissances théoriques sur le langage ou plutôt être orientées vers l'aspect appliqué ? L'étudiant affirme qu'il manque aux études la dimension appliquée de la langue, ce qui rend difficile le décodage d'une conversation ordinaire entre deux interlocuteurs, interaction remplie d'argot et d'autres types de marqueurs linguistiques non-standards caractéristiques d'une interaction spontanée.

Certains étudiants affirment cependant avoir observé des cas de variation linguistique utilisée comme marqueur identitaire du locuteur, comme l'illustre la citation suivante :

Je crois avoir observé différents types de langage et me sentais isolé sans savoir pourquoi¹² (questionnaire 17).

Cette citation est particulièrement intéressante, dans la mesure où elle souligne l'importance d'être en mesure de comprendre les différents codes linguistiques pour faire partie d'un groupe déterminé ; on risque sinon de se sentir marginalisé et exclu.

4.5. Pensez-vous que ce cours soit plus difficile ou plus facile que les autres cours linguistiques, par exemple les cours de grammaire ?

Il est intéressant de constater que les réponses à cette question se répartissent dans trois groupes de taille plus ou moins égale : sept étudiants répondent que le cours est plus difficile, sept qu'il est plus facile et cinq qu'il n'est ni plus difficile ni plus facile.

Ceux qui considèrent que le cours est plus difficile que les cours de grammaire soulignent notamment qu'il exige beaucoup de compétences linguistiques en français, que le contenu est abstrait et qu'il n'offre pas de réponses définitives. Ceux qui pensent au contraire que le cours est plus facile affirment qu'il n'impose par le recours aux règles grammaticales normatives dans la même mesure que les cours de grammaire et qu'il combine langue et société tout en contenant des exemples « de la vie réelle ¹³» (questionnaire 4). L'explication du troisième groupe pour justifier que le cours n'est ni plus difficile ni plus facile que les cours de grammaire se résume dans la citation suivante :

Ce cours n'est ni plus difficile ni plus facile, mais il adresse un défi différent que les cours de grammaire¹⁴ (questionnaire 10).

Ces défis concernent en particulier le contenu abstrait du cours et les réponses peu concrètes.

4.6. Pensez-vous qu'il soit pertinent de travailler sur différents types de langage dans l'enseignement ?

Si un certain nombre d'étudiants affirme que ce cours est plus facile que les cours de grammaire, tous les étudiants soulignent, en revanche, qu'il est pertinent, voire très pertinent de traiter différents types de langage dans l'enseignement. Les étudiants avancent différents arguments. Le premier argument est présenté dans la citation suivante :

Il est très important de pouvoir identifier et comprendre la variation dans la langue (...) et de s'exprimer de façon appropriée dans différents contextes¹⁵ (questionnaire 1).

Cet étudiant est donc conscient de l'importance de posséder à la fois des compétences réceptives (*identifier et comprendre*) et productives (*s'exprimer de façon appropriée*) dans le domaine de la variation linguistique. Un autre étudiant souligne que l'étude des différents types de langage permet aux étudiants une meilleure compréhension de la culture, car « la langue égale la culture »¹⁶ (questionnaire 19). Il s'agit là, à nouveau, d'une référence implicite au terme de *culture de langue* proposée par Risager (2009). Ensuite, certains étudiants affirment que le fait d'étudier différents types de langage

permet d'avoir une vision globale du français, alors que si l'on étudie uniquement le français standard, on aura une image fragmentée du français. Enfin, le dernier argument en faveur de la pertinence du cours se trouve dans la citation suivante :

*On signale aussi quelque chose au moyen de sa façon de parler, et non seulement au moyen de ce qu'on dit*¹⁷ (questionnaire 11).

Nous interprétons cette citation comme une façon de souligner qu'il n'est pas suffisant de ne prendre en compte que le contenu propositionnel d'un énoncé ; il faut également considérer le contexte global et les intentions des locuteurs pour comprendre le fonctionnement complexe de la langue.

4.7. Ce cours a-t-il provoqué un changement de votre conception de la notion de culture ?

Les trois dernières questions concernent toutes la notion de culture, et les réponses pointent *grosso modo* dans la même direction.

Les réponses à la septième question peuvent être divisées en trois groupes. Dans le premier groupe, nous observons des références implicites à la notion complexe de culture (Bundgaard 2006), comme l'illustre la citation suivante :

*Avant, je considérais la culture comme innée, mais maintenant je la comprends plutôt comme quelque chose qu'on peut choisir*¹⁸ (questionnaire 11).

En d'autres termes, cet étudiant est conscient du fait que la culture ne constitue pas un élément permanent et stable, mais une composante dynamique, qui est constamment soumise à des négociations entre les locuteurs.

Dans le deuxième groupe, le terme de *culture de langue* (Risager 2009) apparaît à nouveau comme central, c.-à-d. que ces étudiants sont devenus conscients du rapport intime entre langue et culture. Un étudiant affirme même qu'il « existe des cultures de langue »¹⁹ (questionnaire 4) sans que ce terme n'ait jamais été introduit pendant le cours. Et un autre étudiant d'approfondir :

*C'est comme si les différentes cultures qui existent étaient représentées par leur langue individuelle*²⁰ (questionnaire 6).

Cette citation défend implicitement l'idée que la culture est dotée d'un potentiel créateur de sens (voir 2.2), ce qui se manifeste à travers la langue.

Le dernier groupe d'étudiants affirme que le cours n'a pas changé leur conception de la notion de culture. En général, cette affirmation n'est pas motivée, ce qu'on peut interpréter comme le témoignage que la notion de culture est si complexe qu'il est

impossible d'expliquer si et dans quelle mesure un changement de conscience relatif à cette notion s'est produit.

4.8. Ce cours vous a-t-il donné une attitude plus curieuse et ouverte par rapport à d'autres cultures qu'autrefois ?

La plupart des étudiants répondent par l'affirmative à cette question, bien que plusieurs d'entre eux aient des difficultés à expliquer en quoi consiste plus précisément cette ouverture d'esprit, ce qui peut être expliqué par la complexité de la notion de culture comme nous venons de le mentionner. Certains étudiants considèrent que le cours leur a fourni des outils pour comprendre, décrire et réfléchir à la culture et à la diversité culturelle. Certains affirment que cette curiosité a été éveillée notamment pour la culture française, alors que d'autres soulignent qu'elle s'est produite en relation avec leur propre culture, à savoir la culture danoise. Ce dernier point sera approfondi dans la section suivante.

4.9. Ce cours a-t-il changé la compréhension de votre propre culture ?

Plusieurs étudiants affirment qu'ils font maintenant plus attention aux points de ressemblance et de différence entre les cultures française et danoise, c.-à-d. au fait que les nombreuses formes de variation qui existent en français sont présentes ou absentes en danois. En d'autres termes, ils affirment avoir acquis une compétence réflexive grâce à la comparaison des deux langues, élément essentiel pour l'approche inter-culturelle (2.3.2.) et multiculturelle (2.3.3.). Cette compétence est souvent d'ordre réceptif et se traduit notamment par une réflexion plus approfondie sur les différentes sous-cultures et minorités qui existent au Danemark (questionnaire 4). Mais elle peut aussi être productif et toucher à l'attention des étudiants pour leurs propres productions en langue danoise (questionnaire 5).

Les réponses révèlent également que les étudiants ont appris à rencontrer d'autres cultures sur une base neutre (questionnaire 19), ce qui correspond à l'un des idéaux de l'approche multiculturelle (2.3.3.).

Enfin, l'une des réponses soulève une question méthodologique liée aux questionnaires qui demandent une autoréflexion de la part de l'apprenant. L'étudiant affirme en effet qu'il est difficile de s'éloigner analytiquement de sa propre culture pour la considérer de l'extérieur et de façon objective (questionnaire 11), défi méthodologique soulevé également par d'autres réponses présentées jusqu'ici (voir 4.1.8.).

5. Conclusion

Les résultats de cette étude témoignent généralement d'une attention et d'une réflexion des étudiants en ce qui concerne la notion de culture en général, et d'inter-culturalité et de multi-culturalité en particulier, en France comme ailleurs. Les données montrent également que les notions et approches culturelles, présentées dans la section 2, sont évoquées de façon plus ou moins directe par les réponses des étudiants aux questionnaires. Il s'agit notamment de la notion complexe de culture dont plusieurs étudiants disent être devenus conscients, sans pour autant employer ce terme. Plus précisément, les étudiants se sont aperçus que la culture ne constitue pas un élément fixe et immuable, mais qu'il est d'ordre dynamique et constamment soumis à des négociations entre les locuteurs en fonction de leurs rapports et identités socio-ethniques. Les étudiants ont également remarqué le phénomène appelé ici *culture de langue* (Risager, 2009), dans la mesure où plusieurs d'entre eux soulignent le potentiel créateur de sens de la langue apte à exprimer des caractéristiques identitaires et culturelles spécifiques, ainsi que des différences liées aux registres. En outre, de nombreux étudiants indiquent avoir acquis une compétence réflexive par rapport à leur propre culture. Enfin, beaucoup d'étudiants affirment avoir constaté l'existence de différents types de français à travers les langues de la ville et que ces différents types reflètent la multi-culturalité et la multiethnicité.

Il importe de souligner que l'apprentissage de ces notions est venu *de bas en haut*, c.-à-d. qu'elles sont le fruit naturel de l'étude approfondie de la langue en pratique, mais que cet apprentissage n'est pas « forcé » par des raisonnements et des réflexions sur ces notions abordées pendant le cours. Cela suggère que le rapport entre langue, culture et identité est souvent implicite dans de nombreuses problématiques abordées par les études de langues étrangères et pourraient être renforcées tant dans les programmes d'études que dans la pratique.

Cependant, le questionnaire révèle des problèmes liés à l'étude de la notion de culture en pratique. Plusieurs étudiants affirment que ce n'est pas une tâche facile que de travailler sur la langue et la culture en contexte, parce que c'est plus abstrait et moins concret que d'étudier la langue selon une approche plutôt systémique. A cela s'ajoute le fait que certains ne peuvent rendre compte de la façon dont le cours a contribué à changer leur compréhension du rapport entre langue, culture et identité.

Cela dit, cette étude a clairement montré qu'il est pertinent de mettre l'accent sur ce rapport dans l'enseignement des langues étrangères au niveau universitaire et c'est là que se trouve le deuxième défi : les questionnaires révèlent une critique implicite de l'organisation des études universitaires du français qui sont centrées sur les théories linguistiques et la norme linguistique présentées dans les grammaires de référence, à

savoir un emploi « pur » de la langue que l'on rencontre dans les médias et la littérature classique (voir 4.1.4). Cependant, plusieurs étudiants affirment avoir des problèmes de compréhension du français oral spontané que l'on rencontre dans les interactions verbales de tous les jours. Cette absence éclatante de l'aspect appliqué de la langue n'est pas limitée aux études de français, mais peut être généralisée aux autres cursus de langues. L'étude de la communication inter- et multiculturelle pourrait combler cette lacune, dans la mesure où elle permet de comprendre la fonction communicative et identitaire de toutes les variétés du français. Elle ne doit pas nécessairement être limitée à l'aspect réceptif du langage, mais pourrait parfaitement s'étendre à la dimension productive pour montrer qu'il n'existe pas un seul français, mais des français (Gadet 2009).

On pourrait proposer plusieurs initiatives dans l'avenir pour envisager les défis que cette étude a évoqués. Premièrement, il faudrait modifier les programmes d'études universitaires des langues étrangères afin d'y intégrer des matières qui relient explicitement langue, culture et société et qui focalisent en même temps sur la dimension appliquée de la langue. L'étude de la grammaire (hors contexte) est certes pertinente pour assurer l'apprentissage du côté formel, dont la maîtrise est cruciale pour ceux qui aspirent à une carrière linguistique, mais la dimension appliquée, y compris le traitement de la variation linguistique et de l'inter- et de la multiculturalité, est en même temps nécessaire pour développer la fluidité des étudiants et leur compréhension des multiples manifestations de la *parole*. Deuxièmement, l'aspect appliqué doit être évalué et apprécié lors des examens oraux et écrits, non seulement en théorie, mais aussi - et surtout - en pratique. Troisièmement, il faut songer à utiliser dans l'enseignement universitaire d'autres matériaux textuels que les textes strictement littéraires, philosophiques et historiques censés refléter la norme standard des langues. Il n'est pas moins pertinent - et moins motivant pour les étudiants - de travailler sur des textes « non-standard », tels que des textes reflétant les cultures populaires et/ou francophones, ainsi que des textos, des courriels et d'autres formes de communication électronique. Par le biais des réseaux électroniques, on pourrait initier des correspondances tant avec des interlocuteurs francophones qu'avec d'autres étudiants de français dans le monde entier dans le but d'intégrer les dimensions multiculturelles et transculturelles évoquées par Risager (1998, voir 2.3.3. et 2.3.4) dans les études universitaires. Il n'y a rien à perdre, mais beaucoup à gagner.

Bibliographie

- Bundgaard, H. 2006. Et antropologisk blik på kultur. In *Tosprogede børn i det danske samfund*. Copenhagen : Hans Reitzel.
- Byram, M. 2000. « Evaluering af interkulturel kompetence ». *Sprogforum*, n° 18, p. 8-13.

- Calvet, L.-J. 1994. *Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique urbaine*. Paris : Payot.
- Gadet, F. 2003. *La variation sociale en français*. Paris : Ophrys.
- Gadet, F. 2009. « Y a-t-il un français ou des français ? » *Conférence tenue lors de la VIIIe Journée de la francophonie. Paysages francophones*. Copenhague : Université de Copenhague.
- Kramsch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Kramsch, C. 2009. *The Multilingual Subject*. Oxford : Oxford University Press.
- Kristjánsdóttir, B. 2010. « Den gode ramme der ikke rammer ». *Sprogforum*, n° 48, pp. 25-36.
- Risager, K. 1998. Language teaching and the process of European Integration. In : *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Risager, K. 2009. « Sprogkulturer i de sproglige verdensnetværk ». *Utbildning och Demokrati*, n° 2, p. 127-142.
- Sapir, E. 1987. *Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture, and Personality*. Berkeley/ Los Angeles : University of California Press.
- Studieordning for grundfagsstudiet på BA-niveau i Fransk - sprog, litteratur og kultur 2005-ordningen. Revideret 2008. Institut for Engelsk, Germansk og Romansk, Københavns Universitet.
<http://fransk.ku.dk/studieordninger/grundfag/franskba2005rev2008endeligmedbogmrker.pdf> [consulté le 19 février 2014].
- Whorf, B.L. 1956. *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Massachusetts : MIT Press.

Notes

1. Nous tenons à remercier Lisbeth Verstraete Hansen, Annette Søndergaard Gregersen et Céline Guillot d'avoir lu une version antérieure de ce travail et d'avoir donné des conseils très utiles.
2. « Sprogkultur er kulturen i sproget (...). Det danske sprogs sprogkultur et dets potentiale til at skabe betydning eller mening af forskellig slags, i samtaler og i produktion og reception af skrevne tekster ».
3. C'est nous qui avons traduit en français toutes les citations danoises dans le présent travail.
4. La culture peut bien entendu s'exprimer aussi par la musique, la gastronomie, le mode, l'architecture, les vêtements, les rites, etc. (voir aussi Calvet 1994). La question de savoir comment la *culture de langue* et le reste de la culture sont distribués reste toujours une question empirique (Risager 2009 : 136-137).
5. Il importe de souligner que l'hypothèse de Sapir et de Whorf existe également dans une version moins déterministe qui reconnaît l'existence d'une certaine relation entre la langue et la culture, mais pas de façon absolue.
6. Risager ne précise pas de quel niveau du système éducatif auquel elle pense, mais elle se réfère probablement à l'enseignement secondaire.
7. « Det giver god mening at lære om kulturen og mentaliteten ved at se på sproget. (...) Man får indblik i den meget sammensatte kultur, der er i Frankrig ».
8. « Jeg var før klar over, at ens sprog og identitet hang sammen, men jeg tror ikke, at det var mig klart, hvor tæt sammenhængen var ».
9. « Desuden har jeg været meget opmærksom på min egen sprogbrug og har bemærket, hvordan jeg ændrer sprog alt efter hvilken situation jeg er i ».
10. Il s'agit notamment de l'alternance codique entre le français et l'arabe et du verlan.
11. « Det er frustrerende at kunne forstå mediesprog uden problemer (fx nyheder) og så at have svært ved at følge med i en almindelig samtale mellem to unge mennesker ».
12. « Jeg mener at have oplevet forskellige sprogtyper og følte mig udenfor. Jeg vidste ikke hvorfor ».
13. « fra det virkelige liv ».

14. « Kurset er hverken sværere eller lettere, men det er en anden udfordring end den grammatiske ».
15. « Det er meget vigtigt at kunne identificere og forstå variationen i sproget (...) og kunne udtrykke sig passende i forskellige kontekster ».
16. « sprog er lig kultur ».
17. « Man siger jo også noget med den måde man taler på, og ikke bare det man siger ».
18. « Før opfattede jeg kultur som noget man var født ind i, men jeg forstår det nu snarere som noget man selv kan vælge sig ind i ».
19. « findes sprogkulturer ».
20. « Det er som om de forskellige kulturer der eksisterer hver er repræsenteret ved deres sprog ».

La formation des enseignants de langues en Norvège – quelle place pour la didactique du FLE?



Eva Thue Vold

Université d'Oslo, Norvège

e.t.vold@ils.uio.no

Résumé

Une bonne formation des futurs enseignants de langues est cruciale pour l'avenir des langues étrangères dans le système éducatif ainsi que dans la société en général. En Norvège, on a traditionnellement formé les futurs enseignants de différentes langues séparément, parfois avec certaines sessions en commun. Ces dernières années, une perte en nombre d'étudiants ainsi qu'un groupe d'étudiants de plus en plus disparate en ce qui concerne les langues représentées a rendu nécessaire de remplacer les filières séparées par un cours général de didactique des langues. Dans cet article, nous présenterons l'arrière-plan de ce développement avant d'examiner les défis et les avantages posés par un modèle « fusionné ». Dans quelle mesure une formation générale en didactique des langues peut-elle préparer les futurs enseignants à l'enseignement de « leur » langue, en l'occurrence le français? En guise de conclusion, nous tracerons quelques pistes possibles pour l'avenir de la formation des enseignants de langues en Norvège.

Mots-clés : formation des enseignants de langues, français langue étrangère en Norvège, système éducatif

Foreign Language Teacher Education in Norway

Absract

A proper training of foreign language teachers is crucial to the future of foreign languages in the educational system and in society in general. In Norway, student teachers with different languages have traditionally been taught in separate classes, however with some sessions in common. In recent years, a decline in student numbers as well as an increasingly language-heterogeneous student group have led to the replacement of the separate courses by a joint course in language didactics. In this article, I briefly present the background for this development before I examine the challenges and the advantages of such a merged model. To what extent can a joint training in language didactics prepare the student teachers for the teaching of “their” language, i.e. French? Finally, I present some possible avenues for future training of language teachers in Norway.

Keywords: Foreign language teacher education, French as a foreign language in Norway, education system

1. Introduction

Une bonne formation des futurs enseignants de langues est cruciale pour l'avenir des langues étrangères dans le système éducatif ainsi que dans la société en général. Il est généralement admis qu'un enseignement de qualité, effectué par des professeurs compétents dans la discipline et la méthode, est une condition nécessaire pour assurer le recrutement à la matière aussi bien que l'évolution des compétences des élèves¹. Or, les programmes de formation des enseignants de langues en Norvège se trouvent face à certains défis clés qui rendent nécessaire de prendre des décisions importantes pour l'avenir quant à l'organisation de la formation. Ces défis sont liés au fait qu'il y a souvent un nombre insuffisant d'étudiants pour chaque langue étrangère offerte². Les chiffres insuffisants peuvent s'expliquer en partie par un intérêt décroissant pour les langues parmi les jeunes, mais aussi par un élargissement de l'éventail des langues offertes dans le système éducatif ; il s'agit notamment de l'introduction de l'espagnol dans le milieu des années 2000. En tant que didacticienne de langues, nous considérons bien sûr ce dernier point comme quelque chose de positif. Cependant, quand les effectifs sont insuffisants pour ouvrir des classes (insuffisants du moins selon le modèle de financement actuel), les options traditionnelles en langues ou en didactique des langues risquent de disparaître, soit entièrement (comme à la faculté des sciences humaines de l'Université de Stavanger, où l'on a supprimé les études en allemand, espagnol et français dès l'automne 2010) soit partiellement (comme par exemple dans les programmes de formation d'enseignants à l'Université d'Oslo et à l'Université de Stavanger, où les options traditionnelles en didactique du FLE (français langue étrangère), de l'ELE (espagnol langue étrangère) et de l'ALE (allemand langue étrangère) viennent d'être fusionnées dans un cours général de didactique des langues mis en place dès l'automne 2012 et 2013 respectivement). Dans le présent article, en prenant pour point de départ la situation actuelle de la formation des futurs enseignants de langues étrangères à l'Université d'Oslo, nous examinerons les défis posés par un groupe d'étudiants de plus en plus disparate en ce qui concerne les langues représentées. Nous proposerons ensuite quelques pistes pour l'avenir en ce qui concerne l'organisation de la formation des futurs enseignants de langues.

2. La formation des futurs enseignants de langues à Oslo

Les futurs professeurs de français qui s'inscrivent dans le programme de la formation d'enseignants à l'Université d'Oslo pour prendre des modules en didactique et en pédagogie possèdent déjà une formation en français, mais de durée variable. Il existe deux grands groupes d'étudiants: 1) les étudiants qui ont suivi des cours de français en vue d'un examen général (licence, master), et qui sont déjà titulaires d'un degré

universitaire quand ils s’inscrivent dans notre département avec pour objectif de se qualifier comme professeurs 2) les étudiants qui suivent un programme d’étude à orientation professionnelle, plus précisément un programme de 5 ans qui qualifie pour être professeur (en norvégien *lektorprogrammet*). Ces derniers feront leur master après avoir fait des études en didactique et en pédagogie dans le département de la formation des enseignants. Dans cette contribution, c’est le module en didactique qui nous intéressera, les modules en pédagogie n’étant pas affectés par la distribution des étudiants par langue.

Avant, on enseignait les futurs enseignants de différentes langues séparément, c’est-à-dire qu’il y avait une mention didactique du français langue étrangère, une mention didactique de l’allemand langue étrangère et de même, depuis 2007, une mention didactique de l’espagnol langue étrangère. Ce sont là les trois grandes langues étrangères en Norvège, comme elles le sont aussi en Suède et au Danemark. Comme mentionné plus haut, dès 2012 on n’a pas pu maintenir les filières séparées et celles-ci ont été remplacées par une seule filière en didactique générale des langues³. Avant de discuter des avantages et des inconvénients d’un tel modèle, nous présenterons brièvement l’arrière-plan et le contexte de ces changements.

3. Arrière-plan

Pourquoi ces changements s’imposent-ils maintenant ? Après une longue période de grandes difficultés pour l’enseignement des langues étrangères dans les pays nordiques (voir par exemple les contributions dans Synergies Pays Scandinaves 6/2011 pour des témoignages sur la situation pénible des langues étrangères en Norvège, au Danemark et en Suède), il y a eu en Norvège ces dernières années pas mal de points de lumières en ce qui concerne le statut des langues étrangères dans le système éducatif. Par exemple, à la suite de la Promotion de la connaissance (réforme de 2006), une série de mesures visées à augmenter le statut de la matière ont été mises en place. Parmi ces mesures concrètes on trouve par exemple :

- l’attribution (depuis l’année académique 2011/2012) d’un point supplémentaire pour le choix d’une langue étrangère comme matière de spécialisation
- la décision de faire compter la note en langues étrangères pour l’entrée au lycée⁴
- la suppression de la possibilité de reprendre au niveau débutant, à l’entrée au lycée, la même langue qu’on avait étudiée au collège

De surcroît, et à la suite de la même réforme, on a vu la création d’un Centre national pour la promotion des langues étrangères dans l’enseignement (établi 2005),

dont le but est de promouvoir un enseignement de qualité dans un large éventail de langues offertes le plus tôt possible dans la scolarité, et d'offrir des services propices au développement d'un tel enseignement. Les initiatives prises et le travail effectué par ce centre ont eu des répercussions : On a ces toutes dernières années vu un nouveau élargissement (modeste mais néanmoins réel) de l'éventail des langues vivantes proposées dans les établissements scolaires – lycées et collèges – dont un nombre croissant offrent de nouvelles langues outre les trois « grandes » langues (allemand, espagnol, français). Il s'agit plus particulièrement des langues dites « modimes » (les langues les moins diffusées et moins enseignées), par exemple le chinois et le japonais. Au cours des deux dernières années, on a également vu une hausse de plus de 100 % du nombre d'élèves qui continuent leurs études de la langue étrangère jusqu'au plus haut niveau, c'est-à-dire le niveau III, abordé en classe de terminale⁵. Cette augmentation paraît formidable, mais en chiffres absolus, il s'agit tout de même d'un nombre restreint d'élèves : à peine 600 dans l'année scolaire 2010-2011 versus 1250 dans l'année scolaire 2012-2013, répartis sur les trois langues (Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringa 2013).

Dans ce contexte, on aurait cru que le développement dans la formation des enseignants de langues serait, lui aussi, plutôt positif. Or, bien que les mesures citées ci-dessus aient un effet en ce sens que plus d'élèves prennent la matière plus au sérieux et un plus grand nombre d'élèves étudient leur langue jusqu'au plus haut niveau du lycée, elles ne servent pas à recruter, dès le départ, plus d'élèves à la matière. La concurrence de la part des autres matières offertes est toujours présente et le nombre total d'élèves reste relativement stable. Le nombre d'étudiants potentiels n'a donc pas augmenté. Du côté du nombre d'apprenants, le français se trouve ainsi « menacé » de deux côtés : d'un côté par le déclin général de l'intérêt des langues que l'on a vu partout dans les pays scandinaves, et de l'autre côté par les autres langues étrangères, notamment par l'espagnol, qui a connu un essor formidable cette dernière décennie, mais aussi par l'allemand et à l'avenir probablement même par les langues actuellement dites « modimes ». Avant de passer aux différents modèles qui sont censés répondre aux défis concernant le nombre et la répartition d'étudiants, il convient de dire quelques mots de plus sur ces deux facteurs qui à première vue peuvent paraître assez contradictoires.

3.1. Le français face à l'anglais

On a vu ces dernières décennies un déclin d'intérêt pour les langues continentales traditionnellement offertes durant l'éducation primaire et secondaire, à savoir l'allemand et le français – non seulement chez les élèves, mais plus généralement dans la société en général. Ce manque d'intérêt semble aller de pair avec une grande

confiance en anglais en tant que langue de communication, dans la vie des entreprises aussi bien que dans d'autres domaines de la société. En témoigne le fait que les compétences en langues étrangères ne sont pas requises dans les offres d'emploi, bien que les chefs d'entreprise ne cessent d'exprimer leur préoccupation sur le faible nombre de candidats ayant de telles compétences, notamment en allemand (Vold et Doetjes 2012). De plus, les formations professionnelles en ingénierie, finance etc. ne comportent normalement pas de module en langues. De surcroît, une enquête récente effectuée auprès des entreprises membres de la Chambre de commerce d'Oslo révèle que les compétences en langues étrangères sont rarement rémunérées par les employeurs (Sentio 2011). Malgré un nombre croissant de rapports montrant que les compétences en langues étrangères sont rentables, il semble y avoir dans la société un point de vue prédominant selon lequel l'anglais suffit partout et pour tous. En bref, le monde des affaires en Norvège (et plus généralement le monde du travail) semble aller vers le 'tout-à-l'anglais', une situation qui paraît d'ailleurs toucher toute la Scandinavie (Verstraete Hansen 2008, 2010, Premat 2011). Il est bien documenté que l'hégémonie de l'anglais entraîne un recours excessif à cette langue qui va aux dépens du français et de l'allemand, en Norvège (Hellekjær 2007, Hellekjær et Rage à paraître) aussi bien que dans d'autres pays scandinaves et européens (Verstraete Hansen 2008, Strubell et al. 2007).

3.2 Le français face à d'autres langues étrangères

En ce qui concerne le deuxième facteur, la « concurrence » de la part des autres langues étrangères, il est bien connu que la perte en nombre d'apprenants en français et en allemand s'est accompagnée d'un essor formidable pour l'espagnol, langue qui a été introduite dans un nombre restreint d'écoles norvégiennes au début des années 2000 et qui s'est très vite répandue pour atteindre, dès 2006, sa position comme première langue étrangère avant l'allemand et le français. Voilà d'ailleurs une tendance qui s'est manifestée dans tous les pays nordiques. Comme mentionné plus haut, ces toutes dernières années on a également vu un intérêt croissant pour les langues modimes. Par exemple, dans une enquête récente auprès de lycéens norvégiens, un grand nombre de répondants disent qu'ils aimeraient apprendre le chinois ou le japonais (Doetjes et Vold 2012 : 38-39). Dans la même enquête, un grand nombre d'apprenants en espagnol expliquent leur choix de langue en disant que l'espagnol, au moment où ils ont fait leur choix (c'est-à-dire à l'entrée au collège), était quelque chose de nouveau et d'excitant (Doetjes et Vold 2012 : 34). Cela indique que l'introduction de nouvelles langues dans le système scolaire éveille l'intérêt des élèves. L'arrivée des langues « modimes » dans le système scolaire a donné naissance à un besoin pour une formation en didactique liée à ces langues, en même temps que la demande de la didactique des langues plus traditionnelles reste importante.

Le français, et plus particulièrement le FLE, est donc « menacé » aussi bien par l'hégémonie de l'anglais que par ses concurrents parmi les autres langues vivantes. Cela dit, ce n'est pas à travers une lutte contre l'anglais ni contre les autres langues vivantes que l'on va sauver le FLE en Norvège. Cela n'est ni désirable ni possible. En effet, vu dans une perspective plurilingue, des termes comme « menacé » et « concurrents » semblent contradictoires et mal appropriés. Cette situation de compétition entre différentes langues est donc un peu paradoxale, d'autant plus qu'on promeut la coexistence de plusieurs langues et préconise le développement d'un système éducatif qui soit en rapport avec la société plurilingue et pluriculturelle d'aujourd'hui. Cependant, l'approche plurilingue n'est pas une discipline en soi censée remplacer celle d'une langue particulière ; tout au contraire, c'est une approche censée « favoriser le développement des apprentissages linguistiques » (Sahli-Bouslimani 2011). Ce n'est donc pas en invoquant une approche plurilingue que l'on peut fusionner ces groupes, qui d'ailleurs se composent d'étudiants en processus d'apprentissage de langues appartenant à différents groupes linguistiques (germaniques, romanes, slaves...) et qui ont besoin de pratiquer la langue qu'ils se préparent à enseigner. Néanmoins, il faut accepter que la réduction du nombre d'étudiants en français et allemand, avec l'essor d'étudiants en espagnol ainsi que l'augmentation d'étudiants dans les langues dites « modimes », donnent pour conséquence un groupe très hétérogène de futurs étudiants souhaitant se former en didactique des langues. Dans ce contexte, l'Université d'Oslo a décidé de supprimer les traditionnelles filières séparées au profit d'un programme commun de didactique des langues, qui néanmoins comprend des ateliers en groupes de langue.

4. Les défis et les avantages d'un modèle fusionné

Dans quelle mesure une formation générale en didactique des langues peut-elle préparer les futurs enseignants à l'enseignement de 'leur' langue, en l'occurrence le français? Un tel modèle pose, bien entendu, des défis incontournables.

Premièrement, il refuse de se centrer sur les spécificités culturelles et linguistiques de la langue. Le formateur doit se tenir sur un plan général et théorique, sans pouvoir décliner les objectifs du programme en problématiques spécifiques à chaque langue. Lors des cours magistraux sont abordés des sujets tels que les théories de l'acquisition des langues, la théorie de l'interlangue, les principes qui sous-tendent l'enseignement de la grammaire, les approches méthodologiques, l'évolution historique des paradigmes, la compétence interculturelle, les principes pour l'utilisation des TICE en classe de langue etc. On vise à illustrer de temps en temps par des exemples généraux valables ou compréhensibles pour toutes les langues, mais il va de soi que dans un tel contexte, les possibilités de donner des exemples concrets restent limités. Pour

pallier au manque d'exemples concrets sont organisés des ateliers où les étudiants sont regroupés par langues. Ces ateliers sont beaucoup appréciés par les étudiants, dont plusieurs expriment un désir d'avoir plus de temps pour les ateliers de langues, si nécessaire aux dépens du temps accordé aux cours en commun. Cela ne doit pas surprendre, vu le fait que les étudiants ont souvent tendance à préférer un enseignement concrète, qui leur propose des activités directement exploitables en classe et qui leur permette de faire aisément un lien entre théorie et pratique.

Deuxièmement, et peut-être plus grave encore, les étudiants se retrouvent dans une situation où ils n'utilisent pas leur langue. Ils n'écoutent pas leur langue étrangère, car l'enseignement se déroule exclusivement en norvégien (exception faite pour les ateliers, où la langue cible et la langue maternelle sont utilisées interchangeablement). Ils ne parlent pas dans leur langue étrangère, sauf, à l'occasion, dans les ateliers. Ils n'écrivent pas dans leur langue étrangère, car tous les examens sont faits en norvégien. Et finalement, ils ne lisent pas ou peu dans leur langue étrangère⁶. Ce manque de pratique de la langue est problématique, car une fois que l'étudiant(e) entame son travail d'enseignant(e), il ou elle est censé(e) pratiquer la langue avec les élèves. C'est un principe fondamental du programme actuel des langues étrangères que l'enseignement se fasse selon une approche pratique qui met au centre l'usage de la langue et l'acquisition des habiletés langagières, plutôt que les connaissances *sur* la langue. Un enseignant qui possède des compétences communicatives faibles dans la langue étrangère deviendra vite dépendant du manuel et ne saura se servir de la liberté didactique qui lui est confiée. Le résultat est souvent un recours excessif aux méthodes traditionnelles et théoriques. Voilà pourquoi il est primordial de veiller à ce que les futurs enseignants aient l'occasion de développer leurs aptitudes langagières. Mais comment faire, sinon par le biais de groupes séparés ? Bien entendu, il est possible, même probable, que les étudiants utilisent leur langue hors de la situation d'enseignement, sur leur propre initiative. Le fait qu'ils n'ont pas la possibilité de le faire en classe est quand même un problème. Si ce n'était pas pour le temps restreint passé dans les ateliers, les futurs professeurs de langues seraient privés de la possibilité d'approfondir leurs compétences dans leur matière au cours de la formation professionnelle. Cela va à l'encontre de ce qui vaut pour les étudiants avec d'autres matières – pour ceux-ci l'idée est que la formation en didactique des matières leur permette de consolider et d'approfondir leurs connaissances dans la matière concernée.

Cela dit, ce nouveau modèle présente aussi quelques avantages. Premièrement, les discussions sont plus animées et plus stimulantes car le groupe est plus grand (sans être trop grand) et diverses perspectives sont en jeu. Les échanges d'idées et d'expériences à travers les différentes langues sont sans aucun doute quelque chose de positif. La coopération qui est établie à travers les langues pourrait mener, en fin de compte, à

plus de contact et de collaboration entre les professeurs de différentes langues dans les écoles. Aujourd'hui, dans beaucoup d'écoles, il n'y a presque pas de collaboration entre les enseignants de différentes langues – ce qui est dommage car ils ont beaucoup de problématiques en commun et ils pourraient sans aucun doute bénéficier d'un échange d'idées entre eux. Un deuxième avantage est qu'il est facile de modéliser l'enseignement pour les débutants, car il y a en fait un grand nombre de débutants en classe. Le formateur, ou bien un étudiant, peut donc effectuer une partie d'une unité d'enseignement pour débutants, préparée à l'avance, alors que les autres jouent le rôle d'élèves dans une manière authentique. L'unité fait ensuite l'objet d'une discussion et d'une réflexion en classe. À travers de tels exercices, les étudiants apprennent beaucoup sur comment enseigner et sur les difficultés qu'éprouvent les élèves, en même temps que cela crée des situations divertissantes.

5. Pistes pour l'avenir

Pour récapituler ce qui précède, on peut constater qu'un modèle qui combine des sessions plénières avec des ateliers où les étudiants sont regroupés selon leur langue peut s'avérer efficace, à condition qu'on réussisse à établir un bon équilibre entre sessions plénières et ateliers. Les ateliers semblent indispensables pour que l'enseignement soit réussi. Mais quoi faire si le nombre d'étudiants est insuffisant pour réaliser des ateliers ? Selon la situation de chaque institution, une série d'autres solutions sont envisageables. Une solution serait d'offrir le programme tous les deux ans, pour ainsi augmenter le nombre de candidats à chaque admission. Une autre solution serait de distribuer les différentes langues sur différents établissements. La Norvège est un petit pays, et toutes les institutions ne peuvent pas offrir toutes les matières. Une telle concentration géographique peut évidemment présenter des inconvénients, pour les apprenants aussi bien que pour les (futurs) enseignants et les enseignants-chercheurs. Par exemple, elle pourrait entraîner un manque de flexibilité et même un manque de collaboration à travers les langues. Ou l'inverse : une telle concentration pourrait également donner lieu à une collaboration entre communautés de compétence qui se complètent mutuellement. Telle est l'idée derrière le projet SAK⁷, initié par les autorités et censé renforcer la situation des matières vulnérables au niveau universitaire à l'aide de la collaboration, la division du travail et la concentration des offres d'études. En ce qui concerne les langues, une concentration géographique de communautés de compétence permet d'assurer la progression et la continuité d'un niveau d'enseignement au niveau suivant (primaire-secondaire-supérieur) dans la ville ou la région où la langue en question est offerte. Cela est particulièrement pertinent pour

les langues dites modimes, qui, du moins pour le moment, ne peuvent pas être offertes par tous les établissements d'éducation supérieure qui proposent des programmes en langues vivantes.

Une troisième solution, peut-être plus à l'air du temps, c'est la formation à distance, à l'aide des TIC. La technologie actuelle permet d'établir de véritables salles de classe – quoique virtuelles – avec son, image, texte et la possibilité de communiquer instantanément aussi bien avec le formateur qu'avec les autres étudiants. Cette solution présuppose une infrastructure technologique excellente, des outils numériques puissants, et un système efficace de soutien technique. Du côté des ressources, ce n'est peut-être pas le modèle à préférer si l'on cherche à économiser autant que possible. C'est néanmoins un modèle choisi par plusieurs collègues universitaires dans les provinces (par exemple Høgskolen i Østfold en Norvège et Högskolan i Dalarna en Suède), ce qui montre qu'il existe chez ces établissements une volonté de renforcer et de privilégier ces matières. On pourrait objecter que l'on perd la valeur importante des rencontres face-à-face. Il s'agit là clairement d'un point important. Or, il est intéressant de noter que dans une étude relativement récente, Blake (2009) a montré que le tchat par écrit est un moyen excellent pour améliorer ses compétences orales. En effet, les résultats de cette étude indiquent que le tchat avec les autres étudiants et avec le professeur est un moyen plus efficace pour développer ses compétences en interaction orale spontanée que le dialogue face-à-face dans la salle de classe. Blake explique cette observation, qui de prime abord paraît contre-intuitive, par le fait que le tchat permet plus de temps pour chaque étudiant de s'exprimer ; ils ne doivent pas attendre leur tour. De plus, la gêne et le malaise que l'on peut ressentir lors de la communication face-à-face en langue étrangère sont minimisés quand on se trouve seul chez soi devant son propre ordinateur.

6. Remarques finales

La problématique discutée dans cet article n'est pas uniquement une question pour la formation des enseignants. C'est aussi une question d'intérêt général pour les décideurs de la politique éducative. Combien de langues souhaite-t-on offrir dans les écoles norvégiennes, et comment former suffisamment d'enseignants compétents ? Dans quelle mesure souhaite-t-on maintenir ou établir des filières séparées et comment ? Ce sont là des questions sur lesquelles les décideurs, les formateurs, les chercheurs et les enseignants doivent réfléchir, de préférence en partenariat les uns avec les autres. Entre-temps, les institutions doivent assumer leur responsabilité professionnelle et s'efforcer d'offrir des programmes de formation aussi solides et fructueux que possible.

Bibliographie

- Birkelund, M., Norén, C. (Coord.) 2011. *Synergies Pays Scandinaves*, n° 6 : *Multilinguisme et Image du français dans les pays scandinaves*. Sylvains-les-Moulins : GERFLINT
[En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves6/paysscandinaves6.html> [Consulté le 6 mai 2014].
- Blake, C. 2009. « Potential of Text-Based Internet Chats for Improving Oral Fluency in a Second Language ». *The Modern Language Journal*, n° 2, vol. 93, p. 227-240.
- Doetjes, G., Vold, E.T. 2012. *Valg av fremmedspråk i videregående opplæring - en kartlegging*. Halden : Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen.
- Helland, H. P. 2011. « L'enseignement du français en Norvège ». *Synergies Pays Scandinaves*, n° 6, p. 23-32.
[En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves6/helland.pdf> [Consulté le 6 mai 2014].
- Hellekjær, G. O. 2007. *Fremmedspråk i norsk næringsliv - engelsk er ikke nok!* Halden : Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen.
- Hellekjær, G. O., Rage, A.I.H. À paraître. « Anglophone complacency as a virtue of necessity? : The gap between the need for and supply of occupational second foreign language skills in Norwegian business and government ». *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Henriksen, T. 2008. « L'enseignement des langues étrangères en Norvège après la réforme de 2006 ». *Synergies Pays Scandinaves*, n° 3, p. 87-101. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves3/henriksen.pdf> [Consulté le 6 mai 2014].
- Nasjonalt senter for framandspråk i opplæringa. 2013. *Engelsk og framandspråk i videregående opplæring 2012-13*. Notat 2.
- Plathner, J.-G. 2011. « Le rôle de l'image de la France et du français chez les apprenants suédois ». *Synergies Pays Scandinaves*, n° 6, p. 33-45. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves6/plathner.pdf> [Consulté le 6 mai 2014].
- Premat, C. 2011. *Multilinguisme et économie en Suède*.
<http://www.franskaspraket.eu/spip.php?article90>. [Consulté le 6 mai 2014].
- Sahli-Bouslimani, F. 2011. « Regards croisés sur la notion de compétence en didactique des langues ». *Synergies Algérie*, n°12, p. 63-80. [En ligne] : http://gerflint.fr/Base/Algerie12/farida_sahli.pdf [Consulté le 6 mai 2014].
- Sentio 2011. Språkundersøkelse for Oslo handelskammer. Oslo: Sentio.
- Strubell, M. et al. 2007. *La diversité de l'enseignement des langues dans l'Union européenne*. Rapport pour la Commission européenne.
http://ec.europa.eu/languages/documents/study_diversity_fr.pdf. [Consulté le 30 mai 2014].
- Verstraete-Hansen, L. 2008. *Hvad skal vi med sprog? Holdninger til fremmedsprog i danske virksomheder i et uddannelsespolitisk perspektiv*. København: Institut for Internationale Kultur- og Kommunikationsstudier, Handelshøjskolen i København-CBS.
- Verstraete-Hansen, L. 2010. « En route vers le tout-anglais? Pratiques et représentations des langues étrangères dans les entreprises danoises ». In: Stickel, G. (éd.): *Language Use in Business and Commerce in Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang, p. 67-77.
- Vold, E. T., Doetjes, G. 2012. « Fremmedspråk i norsk arbeidsliv: gapet mellom behov og etter-spørsel ». *Acta Didactica Norge - tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge*, n° 6, vol. 1.

Notes

1. Voir aussi Plathner 2011, qui présente des citations intéressantes de la part des élèves sur ce sujet.
2. Conformément à la terminologie employée dans le discours officiel sur la politique éducative,

y compris la terminologie utilisée dans les curriculums, nous utiliserons le terme « langues étrangères » pour désigner les langues étrangères autres que l'anglais. Depuis 2006 (année de la dernière réforme de l'éducation), l'anglais n'est plus appelé une langue étrangère, mais est désigné tout simplement par « l'anglais ».

3. Ces changements n'affectent bien entendu pas l'anglais. Le statut de l'anglais se distingue nettement de celui des autres langues vivantes : il est introduit beaucoup plus tôt dans la scolarité, il a son propre curriculum, et le nombre d'heures d'enseignement est beaucoup plus important. Dû à son statut particulier dans le système éducatif, l'anglais a toujours une filière séparée dans la formation en didactique des futurs enseignants de langues.

4. Avant, cette note ne comptait pas ; les élèves pouvaient même choisir de ne pas recevoir de note.

5. Pour une présentation du règlement et du programme actuels des langues étrangères dans le système scolaire norvégien, voir Henriksen (2008) et Helland (2011).

6. À l'Université d'Oslo sont maintenus, sur les listes de littérature à lire, un nombre limité de titres écrits dans la langue étrangère. Cependant, la plupart de la littérature est écrite dans une langue scandinave ou en anglais, puisque les étudiants doivent avoir des références en commun, et il faut baser l'enseignement sur des articles ou des livres que tout le monde a lus. De surcroît, il faut admettre que la gestion des listes de littérature qui varient selon la langue des étudiants représente une charge de travail à la fois au personnel administratif qu'au corps enseignant.

7. SAK est un acronyme pour *Samarbeid* (collaboration), *Arbeidsdeling* (division du travail) et *faglig Konsentrasjon* (concentration des offres d'études). Les autorités annoncent chaque année des fonds à cet effet.

Synergies
Pays Scandinaves n° 9 / 2014



Compte rendu





Henning Nølke

Université d'Aarhus, Danemark

Henning@Nolke.dk

Catherine Fuchs : *La comparaison et son expression en français*. Paris : Éditions Ophrys, 2014. 208 p.

On pourrait penser : la comparaison ! Comment peut-on consacrer un livre à cette opération simple que nous faisons tous les jours ? Ne serait-ce pas forcément un travail triste et sans grand intérêt ? Mais suffit d'ouvrir cet ouvrage écrit par Catherine Fuchs pour se rendre compte qu'il n'en est rien. Loin de là ! La comparaison est bien plus diversifiée qu'on ne pourrait le penser dans un premier temps ; et il en va de même de son expression dans la langue.

Mais comment la comparaison peut-elle être un sujet linguistique intéressant ? Peut-on préciser en quoi consiste cette opération mentale et quels sont ses outils linguistiques ? C'est exactement ce que Catherine Fuchs se propose de faire : un panorama complet de la question. Et grande spécialiste dans la matière, elle est bien placée pour le faire.

Scrupuleusement, elle commence par analyser ce qu'est la comparaison. Elle nous rappelle tout d'abord l'étymologie du mot *comparaison*, puis elle nous présente une première caractéristique, déjà concise : « Comparer, c'est donc saisir ensemble par l'esprit plusieurs objets [...] C'est les confronter, c'est-à-dire les poser mentalement face à face, [...] en vue d'épingler ce qu'ils ont de semblable et de différent » (p. 12). Cela la mène à préciser que la comparaison n'est possible que si les éléments comparés (les « comparandes ») ont quelques points en commun ainsi que quelques points différents. De plus, « La comparabilité suppose un soubassement commun permettant d'étayer la confrontation des objets » (p. 13). Ayant ainsi établi la base conceptuelle de son travail, elle continue en présentant un bref aperçu des traitements antérieurs de la comparaison dans la tradition grammaticale, en linguistique (« mais aucun ouvrage de synthèse sur l'expression de la comparaison en français n'avait été proposé jusqu'ici » p.17), et en rhétorique. Comme dernière préparation des analyses proprement dit, elle inclut un « encart terminologique » précisant la terminologie dont elle se sert tout au long du livre. Un « tableau récapitulatif (appliqué au français) » nous permet de saisir les éléments d'analyse essentiels. En analysant l'exemple canonique *Pierre est plus grand que Paul*, on distinguera :

Constituants référentiels

- Les comparandes (entités que l'on compare)
- Le *comparé* : *Pierre*
- Le *standard* : *Paul*
- Le *paramètre* : *être grand*

Marqueurs de la comparaison

- Le *marqueur du paramètre* (marqueur de degré) : *plus*
- Le *marqueur du standard* (introduceur du standard) : *que*

Outre cette introduction générale, le livre se compose de sept chapitres, répartis sur deux parties dont la première s'occupe de la comparaison quantitative et la seconde de la comparaison qualitative. Chaque chapitre est construit sur le même modèle, ce qui ajoute davantage à la lisibilité de l'ouvrage : sera présenté d'abord un schéma canonique qui, ensuite, sera développé et diversifié. Tout au long du livre, chaque schéma et chaque variante sont illustrés par des exemples authentiques, très nombreux et judicieusement choisis : certains puisés dans les œuvres littéraires, d'autres dans la vie quotidienne ; et le français parlé n'est pas oublié non plus.

Dans le premier chapitre, l'auteur nous donne un aperçu des schémas (canoniques) d'(in)égalité. Partant du schéma 'Pierre est aussi grand que Paul', elle montre qu'on peut repérer tout une diversité de schémas, chacun pourvu de ses propres propriétés. Elle en distingue et en caractérise six, et pour chacun d'entre eux, elle nous donne des exemples clairs. Dans les trois chapitres suivants, les schémas principaux sont scrutés à tour de rôle. D'abord le schéma canonique basé sur la gradation (*Pierre est plus aimable que Paul*), puis celui qui s'appuie sur les configurations comparatives, et enfin quelques tournures qui sont « par-delà le schéma canonique d'(in)égalité ». Ce chapitre est peut-être particulièrement intéressant parce qu'on y trouve des constructions auxquelles on ne penserait peut-être pas dans un premier temps. C'est ainsi qu'elle traite des comparatives détachées (*Autant que son frère, Paul est sensible aux critiques*), les comparatives métalinguistiques (*Son geste était plus irréfléchi que méchant*) et les « corrélatives symétriques » (*Plus on est de fous, plus on rit*, ou encore : *Autant Pierre est gentil, autant Paul est désagréable*).

Les trois chapitres de la seconde partie (*Les comparaisons qualitatives*) analysent respectivement *La comparaison évaluative*, *La comparaison similative* et *La comparaison d'identité et d'altérité*. Contrairement à la comparaison quantitative, la comparaison qualitative ne met pas en jeu une opération de gradation, ce qui rend l'identification du

paramètre plus délicat, voire problématique. En revanche, il faudra étudier encore plus minutieusement toutes les caractéristiques particulières de chaque construction ainsi que les *effets de sens* auxquels ils sont susceptibles de donner lieu.

La *comparaison valuative* est « un type particulier de comparaison qualitative, qui concerne au premier chef la prévalence » (p. 109) : *Un bon croquis vaut mieux qu'un long discours*. Comme l'illustre cet exemple, bon nombre de dictons se construisent sur ce modèle. En effet, *valoir* n'indique pas le *prix* du croquis, mais bien sa *valeur qualitative*. La comparaison valuative peut aussi exprimer la préférence (*J'aime mieux un bon croquis qu'un long discours*), ou encore s'exprimer à l'aide de l'adverbe *plutôt* : *Un bon croquis plutôt qu'un long discours !* (p. 109). Cet adverbe, si cher aux Français, introduit un schéma comparatif que l'on peut qualifier de « **bloqué** », comme C. Fuchs le dit à la page 130. En effet « ce qui se présente comme une comparaison en bonne et due forme n'est, en fait, pas d'autre chose que l'expression d'un choix entre deux entités » (*ibid.*). Peut-être l'auteur va-t-elle là, pour une seule fois, trop vite. En effet, l'essentiel de la fonction de *plutôt* semble plutôt être son introduction d'un effet d'atténuation¹. C'est-là un effet de sens, bien sûr, mais vu son importance cet effet de sens aurait mérité un petit commentaire, comme il en fourmille ailleurs dans cet ouvrage.

La *comparaison similitive* exprime la notion de ressemblance par rapport au standard. Là, on distinguera la similarité, qui concerne des objets homogènes, de l'analogie, qui est associée à la notion d'hétérogénéité. Les outils linguistiques prototypiques de la comparaison similitive sont les mots *tel* et *comme*, mais d'autres moyens sont à la disposition du locuteur, par exemple *aussi bien que*, *conforme à*, *ressembler à*. Notons en passant que toute catégorie grammaticale semble susceptible de servir à la comparaison.

La *comparaison d'identité et d'altérité*, enfin, se construit prototypiquement avec *même* et *autre*, mais encore une fois une vaste gamme d'expressions linguistiques (*pareil (à)*, *de la même manière que*, *se confondre avec* ; *différent*, *ailleurs*, *se distinguer de*, ...) se prêtent à marquer ces types de comparaison.

En ouvrant ce livre concis et encyclopédique à la fois, on est tout de suite saisi par le sujet, peut-être morne à l'avance, mais rendu vivant et important par C. Fuchs. Dans les premières pages, le concept de comparaison est circonscrit, et les éléments de cette opération mentale sont précisés et baptisés. Ainsi muni du fondement conceptuel et de l'appareil analytique, le lecteur se lance tout de suite à l'exploration du pays linguistique de la comparaison. Au fur et à mesure qu'il avance dans sa lecture, il s'étonnera de la richesse des expressions qui existent et qui permettent au locuteur d'exprimer la comparaison avec une finesse et une subtilité inattendues. Aucune pierre n'est laissée

non tournée par l'auteur, et par-ci par-là le non natif, et peut-être aussi le Français de souche, trouvera des expressions qu'il ne connaissait peut-être pas. Il est en effet difficile de surestimer ce livre, qui est un chef-d'œuvre dans son genre. Grâce à une structuration très claire, il est facile de naviguer dans le texte, et si l'on désire aller plus vite, on peut commencer par la page « *En bref* » avec laquelle chaque chapitre se termine. Nul doute que le livre sera plutôt un ouvrage de consultation, emploi qui est aussi facilité par un glossaire et un *index rerum* très fournis.

Le livre est intéressant aussi bien pour les linguistes que pour les étudiants FLE ou non natifs, grâce à l'approche à la fois pédagogique et savante, et peut-être surtout grâce aux exemples choisis pour l'illustration. Surtout le non natif va aussi pouvoir profiter de tous les petits conseils que C. Fuchs donne si généreusement. À titre d'exemple, on peut mentionner son explication de la prononciation de l'adverbe *plus*, qui pose traditionnellement problème aux apprenants non natifs.

Or, impossible de rendre dûment justice à ce chef-d'œuvre. Donc, je me contente de donner un simple conseil : procurez-vous ce livre, lisez-le, recommandez-le à vos étudiants et gardez-le vous-même pour consultation régulière !

Note

1. Cf. Korzen, Hanne & Henning Nølke. « Le conditionnel : niveaux de modélisation ». in : Patrick Dendale et Lilian Tasmowski (éds) : *Le conditionnel en français*, Paris : Klincksieck, 2001, p.137.

Synergies
Pays Scandinaves n° 9 / 2014



Annexes



Présentations des auteurs

Mari Bacquin a fait ses études à la Sorbonne (Paris IV) et à l'Université de Lund. Elle est spécialiste de philologie française et a fait sa thèse sur une chanson de geste du XIV^e siècle. Ses publications portent principalement sur la langue et la littérature médiévales, mais elle a aussi écrit un livre sur un récit de voyage du XVII^e siècle et plusieurs études dans le domaine de la traduction. Actuellement elle occupe un poste de chercheur à l'Université de Lund financée par l'Académie Royale Suédoise des Belles-Lettres, de l'Histoire et des Antiquités.

Robert Zola Christensen a fait ses études à l'Université de Copenhague, à Aix-en-Provence et à Berkeley. Il est spécialiste de philologie nordique et a fait sa thèse sur les légendes urbaines danoises. Il a écrit un grand nombre de livres et de publications sur la langue et la littérature danoises, mais s'est également intéressé à la philosophie de Baudrillard et à la traduction. Actuellement il occupe un poste de maître de conférences en langue et littérature danoises à l'Université de Lund. RZC est aussi auteur littéraire d'une quinzaine de livres.

Sébastien Doubinsky est maître de conférences à l'université d'Aarhus, au Danemark, dans le département de Français. Ses domaines de recherche concernent la traduction, la poétique, le fictionnel et la lecture de l'œuvre. Il est aussi romancier, poète, essayiste et éditeur des éditions du Zaporogue, qu'il a fondées en 2008.

Anje Müller Gjesdal est post-doctorante à l'Ecole nationale des hautes études commerciales de Norvège depuis 2014. Ses recherches portent sur l'influence du genre textuel et autres facteurs contextuels dans les discours de spécialité.

Øyvind Gjerstad est maître de conférences à l'Université de Bergen, où il enseigne la linguistique et l'Histoire de France. Ses recherches portent principalement sur la polyphonie en langue et en discours, dans le cadre de la théorie scandinave de la polyphonie linguistique (ScaPoLine). Il travaille aussi sur les propriétés narratives du discours climatique, en tant que membre du projet Linguistic Representations of Climate Change Discourse and Their Individual and Collective Interpretations (LINGCLIM), dirigé par Kjersti Fløttum.

Marie-Pascale Hamez est Docteur qualifié en sciences de l'éducation et sciences du langage et chercheur au laboratoire Cirel-Théodile (Université Lille 3). Ses recherches, inscrites dans le domaine de la didactique de l'écrit, s'intéressent notamment aux pratiques d'enseignement de l'écriture face à des apprenants francophones ou allophones, prioritairement en contexte universitaire. Elle enseigne actuellement le français langue étrangère et seconde au Département d'Enseignement du Français à l'International (DEFI) de l'Université Lille 3. Membre du comité scientifique de la revue *Formation et Profession* (CRIPFE, Canada), elle a été rédactrice en chef de la revue *Les Langues Modernes* de 2011 à 2014 (Paris, Association des Professeurs de Langues Vivantes).

André Leblanc est maître de conférences de français à l'Université de Dalécarlie (Suède). Il a soutenu sa thèse sur l'expression de la mauvaise conscience dans l'œuvre de Benjamin Constant à l'Université Paris-III Sorbonne Nouvelle. Il a publié quelques articles portant sur les effets moraux de la littérature sur le lecteur depuis l'époque préromantique jusqu'à nos jours, ce qui l'a poussé à s'intéresser aussi bien à l'utilisation des préjugés culturels par Amélie Nothomb qu'à la didactique de la littérature.

Jan Lindschouw est docteur en linguistique diachronique et variationnelle dans les langues romanes, master en FLE et maître de conférences à l'Université de Copenhague depuis 2012. Ses principaux domaines de recherche sont la linguistique variationnelle, la diachronie, le changement linguistique, l'acquisition du français langue étrangère, en particulier l'écriture, le feedback entre pairs et le rapport entre langue et culture.

Fanny Forsberg Lundell est maître de conférences en linguistique française à l'université de Stockholm. Son domaine de recherche est l'acquisition et l'usage d'une langue seconde. Dans ce domaine, elle s'est notamment intéressée au langage préfabriqué, qu'elle a étudié aussi bien en français L2 qu'en espagnol L2. Elle s'intéresse également à l'analyse conversationnelle, à la pragmatique et à la langue parlée. Dernièrement, ses recherches s'orientent vers le rôle des facteurs psychologiques et sociaux dans l'acquisition d'une langue seconde.

Henning Nølke est professeur de linguistique française à l'Université d'Aarhus. Ses recherches se situent à l'intersection de la syntaxe, de la sémantique et de la pragmatique dans une approche modulaire. Il est président d'honneur de *Synergies Pays Scandinaves*, revue du GERFLINT.

Nelly Foucher Stenkløv est maître de conférences en linguistique française à l'université de Trondheim, Norvège (NTNU). Elle y enseigne la linguistique, la phonétique et la traduction. Ses travaux portent d'une part sur l'interface sémantico-pragmatique dans le domaine de la temporalité, d'autre part sur le problème de l'optimisation de l'enseignement des langues. Elle fait partie du groupe de recherche interdisciplinaire

« Translating Cultures » et dirige le projet d'enseignement French On the Web tirant partie de travaux sur la grammaire et la phonétique contrastives franco/norvégiennes.

Eva Thue Vold est maître de conférences en didactique des langues étrangères au département de la formation des enseignants à l'Université d'Oslo, où elle anime des séminaires de recherche et de formation d'enseignants. Titulaire d'un doctorat en linguistique de texte française, elle s'intéresse surtout à la didactique du FLE et à l'apprentissage et l'enseignement du français dans les écoles norvégiennes. Ses recherches portent sur différents aspects liés à l'apprentissage et l'enseignement des langues, y compris les méthodes d'enseignement de la grammaire, les besoins des langues étrangères dans les pays nordiques, les nouveaux enseignants et leurs défis, et le plurilinguisme / pluriculturalité en classe de langue.

Projet pour le n°10/2015 : Autour de l'argumentation



Merete Birkelund

Université d'Aarhus, Danemark

Maria Svensson

Université d'Uppsala, Suède

Autour de l'argumentation est le titre du Projet que nous élaborons pour le dixième numéro de *Synergies Pays Scandinaves*, revue du GERFLINT, dans le but de réunir des études abordant les notions d'argumentation du discours sous différents angles. Les nombreuses approches développées depuis une trentaine d'années dans le cadre de l'étude de l'argumentation dans différents types de discours témoignent de l'intérêt et de la pertinence de la notion d'argumentation et de différents domaines de recherche qu'elle recouvre, ainsi que de la nécessité d'approfondir notre compréhension des processus argumentatifs et de leur fonctionnement dans le discours.

Les travaux pourront aussi bien traiter de marqueurs argumentatifs spécifiques, de l'explicitation et de l'implicitation de certaines relations logico-sémantiques ou des traits argumentatifs différents d'une certaine activité langagière que de questions méthodologiques ou méta-disciplinaires permettant une évolution des outils analytiques des domaines de l'argumentation.

La notion d'argumentation sera appréhendée comme couvrant une multitude de domaines ; l'analyse du discours (cf. par exemple Roulet, Moeschler, Hansen, Fløttum), la linguistique textuelle (cf. par exemple Adam, Maingueneau, Mann et Thompson), la rhétorique (cf. par exemple Amossy, Plantin), l'analyse logique-sémantique des marqueurs argumentatifs spécifiques (cf. par exemple Anscombre, Ducrot, Norén, Rossari) etc., les contributions pourront traiter de thèmes tels que :

- Critère de distinction de différents types de relations argumentatives
- L'explicitation vs l'implicitation de certaines relations logico-sémantiques
- Analyse théorique ou empirique de certains marqueurs argumentatifs
- Acquisition/didactique de marqueurs argumentatifs ou de traits argumentatifs en L1 ou L2
- Traduction ou analyse contrastive/comparative de marqueurs argumentatifs

Les articles attendus pour ce dixième numéro de la revue *Synergies Pays Scandinaves* apporteront donc des analyses portant sur l'argumentation dans un contexte large ou restreint à un certain corpus, selon la perspective choisie par l'auteur. Un appel à contributions pourvu d'un calendrier précis sera bientôt lancé, consultable en ligne sur les pages suivantes :

<http://gerflint.fr/synergies-pays-scandinaves>

<http://gerflint.fr/information>

Consignes aux auteurs

Revue Synergies Pays scandinaves
ISSN : 1901-3809 / ISSN en ligne : 2261-2807

- 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.paysscandinaves@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche par voie électronique et 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.
- 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 à titre gracieux ». 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** Le titre de l'article, centré, taille 10, 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. Le tout sans couleur, sans soulignement et sans 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, taille 9. 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 est Times New Roman, 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 (taille 8) 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 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) 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 pays scandinaves, n° 9/2014

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

ISNI : 0000 0001 1956 5800

LE RÉSEAU DES REVUES SYNERGIES DU GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest	Synergies Monde
Synergies Afrique des Grands Lacs	Synergies Monde Arabe
Synergies Algérie	Synergies Monde Méditerranéen
Synergies Argentine	Synergies Pays Germanophones
Synergies Brésil	Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Canada	Synergies Pays Riverains du Mékong
Synergies Chili	Synergies Pays Scandinaves
Synergies Chine	Synergies Pologne
Synergies Corée	Synergies Portugal
Synergies Espagne	Synergies Roumanie
Synergies Europe	Synergies Royaume-Uni et Irlande
Synergies France	Synergies Sud-Est européen
Synergies Inde	Synergies Tunisie
Synergies Italie	Synergies Turquie
Synergies Mexique	Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle éditorial : Sophie Aubin

Webmestre : Thierry Lebeau

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

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Synergies pays scandinaves, N° 9/2014

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

© GERFLINT - Sylvains les Moulins – France – Copyright n° 24XM2F5

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France 2014

Achevé d'imprimer en décembre 2014

Sous les presses de Publizon, Sct. Pauls Gade 25, 8000 Århus C., DK

GERFLINT

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

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Le neuvième numéro de *Synergies Pays Scandinaves* réunit des études qui abordent les notions de généricité et d'hybridité des genres discursifs et littéraires. Les nombreuses perspectives et domaines de recherche portant sur le genre, au sens large, témoignent de l'importance que celui-ci exerce sur la production langagière. Les contributions traitent de la nature épistémologique et de la pertinence de la notion de *genre* en discutant les questions méthodologiques qui y sont liées et en l'appliquant à des phénomènes linguistiques, discursifs et littéraires.