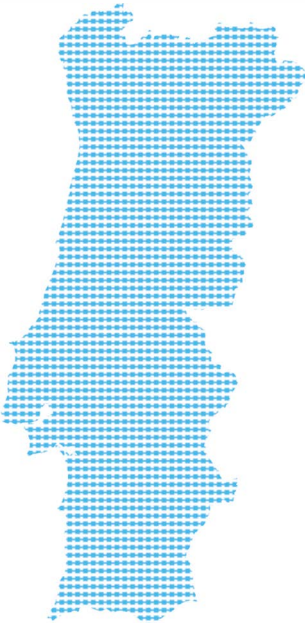


Synergies Portugal

Revue du GERFLINT

Le français : savoir de la langue et langue des savoirs

Coordonné
par Maria de Jesus Cabral
et José Domingues de Almeida



Synergies Portugal

Numéro 7 / Année 2019

Le français : savoir de la langue
et langue des savoirs

**Coordonné par Maria de Jesus Cabral
et José Domingues de Almeida**



REVUE DU GERFLINT
2019

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Portugal est une revue française et francophone de recherche en sciences humaines, particulièrement ouverte aux travaux de didactologie de la langue-culture française, de langues-cultures et de littérature.

Sa vocation est de mettre en œuvre, au Portugal, 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 essentiellement des articles dans cette langue mais sans exclusive et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants: défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, aide aux jeunes chercheurs, adoption d'une large couverture disciplinaire, veille sur la qualité scientifique des travaux.

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

Périodicité : annuelle

ISSN 2268-493X / ISSN en ligne 2268-4948

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

Co-Présidents d'Honneur

Robert Galisson, Université Sorbonne Nouvelle, France

Clara Ferrão Tavares, Instituto Politécnico de Santarém, Portugal

Rédactrice en chef

Ana Clara Santos, Université de l'Algarve, Portugal

Rédactrice adjointe

Catherine Simonot, Université de l'Algarve, Portugal

Secrétaire de rédaction

Lúgia Cipriano, Université de l'Algarve, Portugal

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.portugal.gerflint@gmail.com

Siège de la rédaction au Portugal :

Association Portugaises d'Études Françaises (APEF)

Université de Coimbra

3004-530 Coimbra, Portugal

Contact : synergies.portugal.redaction@gmail.com

Comité scientifique

Maria Marta Teixeira Anacleto (Université de Coimbra, Portugal), Ana Isabel Andrade (Université d'Aveiro, Portugal), Paul Aron (Université Libre de Bruxelles, Belgique), Maria João Brilhante (Université de Lisbonne, Portugal), Manuel Bruña (Université de Séville, Espagne), Maria de Jesus Cabral (Université de Lisbonne, Portugal), Filomena Capucho (Université Catholique Portugaise, Portugal), Jean-Louis Chiss (Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris 3, France), Cristina Robalo Cordeiro (Université de Coimbra, Portugal), Maddalena De Carlo (Université de Cassino, Italie), Carmen Guillén Díaz (Université de Valladolid, Espagne), Ana Paula Coutinho Mendes (Université de Porto, Portugal), Helena Araújo e Sá (Université d'Aveiro, Portugal).

Comité de lecture permanent

Maria Natália Amarante (Université Trás os Montes e Alto Douro), Christine Deschamps (Université Nouvelle de Lisbonne), Catarina Firmo (Centre d'Études de Théâtre, Université de Lisbonne), Chantal Louchet (Université Catholique Portugaise)

Patronages et partenariats

Association Portugaise des Études Françaises (APEF), Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSH, Pôle *Recherche & prospective*), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing, ProQuest.

Numéro financé par le GERFLINT, avec la participation de l'Association Portugaise des Études Françaises (APEF).

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Portugal n° 7 / 2019
<https://gerflint.fr/synergies-portugal>



Indexations et références

ABES (SUDOC)
Data.bnf.fr
DOAJ
EBSCOhost (Communication Source)
Ent'revues
Héloïse
ERIH Plus
JournalSeek
LISEO-CIEP
MIAR
Mir@bel
ProQuest central (Linguistics data Base)
ISSN Portal / ROAD
SHERPA-RoMEO
Ulrichsweb
ZDB

Disciplines couvertes par la revue

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



Synergies Portugal n°7 / Année 2019
ISSN 2268-493X / ISSN en ligne 2268-4948

Le français : savoir de la langue et langue des savoirs

Coordonné par Maria de Jesus Cabral
et José Domingues de Almeida

🐦 Sommaire 🐦

| | |
|--|------------|
| Maria de Jesus Cabral, José Domingues de Almeida | 7 |
| Avant-propos | |
| Langue de savoir(s) | |
| Maria de Jesus Cabral | 11 |
| Devenirs du français : enjeux et perspectives <i>depuis</i> le Portugal | |
| José Domingues de Almeida | 27 |
| Considérations élémentaires sur les apories du transfert des savoirs en français | |
| Clément Bigirimana | 37 |
| Le français d'aujourd'hui, une langue aux multiples facettes | |
| Savoir(s) de /sur la langue | |
| João Domingues | 59 |
| Traduire l'étranger qui se donne en Français ou l'accueil d'étrangéités francophones | |
| Luís Carlos Pimenta Gonçalves | 71 |
| L'enseignement des études françaises à l'Universidade Aberta à l'épreuve du numérique | |
| Ève Lejot, Leslie Molostoff | 81 |
| Le tandem au service de l'intégration académique | |
| Carlos F. Clamote Carreto | 93 |
| Déterritorialiser la littérature : herméneutique et mondialisation | |
| Comptes rendus de lecture | |
| Ana Isabel Moniz | 115 |
| Almeida, José Domingues de., Outeirinho, Maria de Fátima (dir). 2019. <i>Tours Verniens</i> . Paris: éditions Le Manuscrit, « Exotopies » | |
| Fátima Outeirinho | 119 |
| <i>Essais. Revue interdisciplinaire d'Humanités</i> , 14, 2018 | |

Annexes

| | |
|----------------------------------|-----|
| Profils des contributeurs | 123 |
| Projet pour le n° 8 / 2020 | 127 |
| Consignes aux auteurs | 129 |
| Publications du GERFLINT | 133 |



ISSN 2268-493X

ISSN en ligne 2268-4948

Avant-propos

Maria de Jesus Cabral

Universidade de Lisboa, Portugal
mjcabral@campus.ul.pt

José Domingues de Almeida

Universidade do Porto, Portugal
jalmeida@letras.up.pt

Malgré un déclin mille fois annoncé, mais également mille fois reporté, dès lors sans cesse glosé en contexte global (Hagège, 2006, 2012 ; Calvet, 1999), la langue française n'en fait pas moins l'objet d'une réflexion qui va se systématisant et qui, à la faveur d'une (re)prise de conscience de l'importance des Humanités (Citton, 2010), numériques notamment (Doueïhi, 2013), la fait apparaître comme outil et véhicule ambigu, mal à l'aise, voire biaisé, si l'on considère son potentiel dans le domaine scientifique.

Cette réflexion s'avère d'autant plus urgente qu'il est de plus en plus question « de croisement, de décloisonnement, d'interdisciplinarité » (Cabral, 2017 : 13), et que c'est au carrefour heuristique avec ces domaines autres (droit, économie, sociologie, anthropologie, géographie, médecine, biologie, physique, mathématiques, etc.) que la langue française relèvera le défi de la pertinence et de l'utilité dans l'aréopage scientifique mondialisé en tant que langue de diffusion internationale.

Ces arguments nous renvoient également au concept de « communauté interprétative » de Stanley Fish (2007), spécifiquement en français, à laquelle contribuent, à la base, les apports novateurs et les pratiques créatives dans les domaines didactiques, ce que viennent acter les dernières approches en Français Langue Additionnelle pour public diversifié et spécifique (Beacco, 2018), comme potentiel pour la diffusion de la langue française en accointance et en articulation avec les autres savoirs et les autres disciplines (Beacco, 2016).

Aussi la visée de ce numéro de *Synergies Portugal* est-elle de d'illustrer, caractériser et questionner aussi bien l'état que les conditions de l'enseignement et de l'usage de la langue française en vue du transfert des savoirs dans un cadre mondialisé, et ce dans plusieurs domaines disciplinaires, des Humanités aux sciences exactes.

C'est dans ce sens que vont les contributions de cette livraison. Si **Maria de Jesus Cabral** réfléchit à la place du français dans le contexte global qui est le nôtre, et où

il nous faut faire et publier de la recherche, et ce à partir de sa présence changeante au Portugal, **José Domingues de Almeida** met en lumière les enjeux concrets de la (non)publication du transfert scientifique en français. **Clément Bigirimana** met l'accent sur les variantes de la langue française qui entrent en considération lorsqu'il s'agit d'enseigner-apprendre dans cette langue. **João Domingues**, quant à lui, s'intéresse, à partir de la production essayistique et littéraire de **Julia Kristeva**, aux impasses traductives, alors que **Luís Carlos Pimenta Gonçalves** décrit la modalité numérique de l'enseignement des Études Françaises à partir de l'exemple de l'Universidade Aberta. Dans un autre contexte, tandis qu'**Ève Lejot** et **Leslie Molostoff** exposent l'étude de cas du tandem linguistique actif au sein du Centre de Langues de l'Université du Luxembourg en vue de l'intégration des étudiants, **Carlos Clamote Carreto** ferme ce dossier avec une lecture « mondialisée » de la littérature médiévale.

En somme, ce numéro présente, à partir de plusieurs points de vue et prismes divers, une réflexion sur la langue française en soi, mais aussi sur le français comme véhicule des savoirs au risque de la mondialisation.

Cette livraison présente aussi deux comptes rendus : celui de **Ana Isabel Moniz** sur la publication récente de *Tours verniens* dans la collection *Exotopies* aux éditions Le Manuscrit, par José Almeida et Fátima Outeirinho, ainsi que celui de **Fátima Outeirinho** sur la parution en 2018 du n° 14 d'*Essais*. Revue interdisciplinaire d'Humanités.

Bibliographie

- Beacco, J.-Cl. 2016. L'enseignement du français aux étudiants universitaires spécialistes d'autres disciplines (que le français/les langues). In : beacco, (coord.). *Guide de l'expertise des formations de français*. Paris : Éditions des archives contemporaines, p. 41-52.
- Beacco, J.-Cl. 2018. *L'Altérité en classe de langue. Pour une méthodologie éducative*. Paris : Didier.
- Cabral, M. de Jesus. 2017. « Le littéraire au confluent des disciplines. L'exemple des rapports avec la médecine », *Cadernos de Literatura Comparada*, n.º 37, p. 11-35.
<http://ilc-cadernos.com/index.php/cadernos>.
- Calvet, L.-J. 2002. *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon
- Citton, Y. 2010. *L'Avenir des Humanités. Économies de la connaissance ou cultures de l'interprétation*. Paris : Éditions de la Découverte.
- Doueïhi, M. 2013. *Qu'est-ce que le numérique ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Hagège, Cl. 2006. *Combat pour le français : au nom de la diversité des langues et des cultures*. Paris : Odile Jacob.
- Hagège, Cl. 2012. *Contre la pensée unique*. Paris : Odile Jacob.
- Fish, S. 2007. *Quand lire, c'est faire : l'autorité des communautés interprétatives*. Paris : Éditions des Prairies ordinaires.

Synergies Portugal n° 7 / 2019



Langue de savoir(s)





Devenirs du français : enjeux et perspectives *depuis* le Portugal

Maria de Jesus Cabral

Universidade de Lisboa, Portugal

mjcabral@campus.ul.pt

ORCID ID : 0000-0002-0736-3846

Reçu le 27-10-2019 / Évalué le 03-12-2019 / Accepté le 20-12-2019

Résumé

Partant d'une brève mise en perspective historique de la langue française au Portugal depuis le XIX^e siècle et de quelques éléments de contexte, l'article identifie les principaux enjeux de sa situation actuelle. Il propose ensuite quelques réflexions sur un changement de paradigme où, en lien avec le plurilinguisme, le français est un moteur et un atout réel et pertinent pour la pensée, la création, l'interprétation, le dialogue interdisciplinaire et l'approche de l'altérité.

Mots-clés : langue française, politiques éducatives, plurilinguisme, centre/périphérie, langage, altérité

O devir do francês: desafios e perspectivas *desde* Portugal

Resumo

Partindo de um breve panorama histórico da presença da língua portuguesa em Portugal desde o século XIX^o de alguns elementos de contexto, este artigo identifica aspetos e desafios prementes da sua situação atual. Nessa sequência, são apresentadas algumas reflexões sobre uma mudança de paradigma em que, de concerto com o plurilinguismo, o francês é um motor e um trunfo real e pertinente para o pensamento, a criação, a interpretação, o diálogo interdisciplinar e a busca de alteridade.

Palavras-chave: língua francesa, políticas educativas, plurilinguismo, centro/periferia, linguagem, alteridade

The becoming of French: challenges and perspectives *from* Portugal

Abstract

Starting from a brief historical panorama of the presence of Portuguese language in Portugal from the XIX century and some elements of context, this article identifies aspects and challenges of primary importance on the current situation. It presents certain reflections on the change of paradigm, in which, sided by plurilinguism,

has French as a lever and major asset which is pertinent for thought, creation, interpretation, interdisciplinary dialogue e for the search for otherness.

Keywords: French language, educative policies, plurilinguism, centre/periphery, language, alterity

*Ne plus être qu'une âme au cristal aplani
Où le ciel propagea ses calmes influences ;
Et, transposant en soi des sons et des nuances,
Mêler à leurs reflets une part d'infini.*
Georges Rodenbach, « Au fil de l'âme »

« Apenas nasci, apenas dei os primeiros passos, ainda com sapatinhos de croché, comecei a respirar a França. Em torno de mim só havia a França. [À peine né, à peine fis-je mes premiers pas en petits chaussons en dentelle, que je commençais à respirer la France. Autour de moi il n'y avait que la France »] (Queirós, 1912), rappelle l'écrivain Eça de Queirós, (d)énonçant le *francesismo* un peu pédant des élites portugaises à la fin du XIX^e siècle, à une époque où la langue et la culture françaises rayonnaient de tous leurs feux, non seulement au Portugal, mais dans les pays méditerranéens et de l'est de l'Europe, et ce depuis le XVIII^e siècle. On s'exprimait en français dans la bonne société et au sein de la noblesse - il suffit de rappeler l'attachement à la littérature, à l'art et à la pensée françaises d'une Catherine II de Russie.

Mais au même XIX^e siècle le français servit également de ressort au développement de liens et des réseaux littéraires et artistiques avec l'Europe *depuis* le Portugal, une sorte de *lingua franca* donc pour les échanges personnels, épistolaires et des revues. Favorisé par le cosmopolitisme qui caractérise des années d'intense circulation des écrits comme des auteurs eux-mêmes, cet élan a pris des configurations particulières au sein de *Arte, Revista Internacional* (1895-1896) fondée à Coimbra sous l'impulsion d'Eugénio de Castro et de Manoel da Silva Gayo. Rédigée quasi entièrement en français, la revue s'assura de la collaboration d'écrivains des quatre coins de l'Europe, circula et s'échangea abondamment. Son but était d'assurer la « comunicação e comunhão de Portugal com o melhor das litteraturas europeias » (*Arte*, 1895 : 54), comme l'annonce le premier numéro. Faisant de son éclectisme sa principale pierre de touche, le périodique publia des textes, parfois inédits, de noms comme Verlaine, Rémy de Gourmont, Gustave Kahn, Emile Verhaeren ou Albert Mockel, William Ritter entre autres, aux côtés de ceux de António Feijó, Alberto d'Oliveira, Fialho de Almeida, António Nobre,

et déploya un réseau d'échanges avec un large éventail de revues européennes - du *Mercure de France*, *L'Ermitage* ou *La Revue Blanche* à la *Jeune Belgique*, à la *Vero* italienne ou à la *Zeit* viennoise - donnant à la traditionnelle ville des lettres portugaises une intonation inédite dans le concert symboliste (Cabral, 2016). Les « mardis » de Mallarmé, lieu de rencontres internationales pour une panoplie de noms étrangers, constitue également un important pôle de brassage intellectuel en français. Caractérisées par un grand éclectisme, ces célèbres réunions littéraires et artistiques ont amené au 87 de la rue de Rome à Paris, beau nombre de visiteurs de différentes nationalités tous acquis à cet esprit cosmopolite et francophile. C'est le cas encore d'Eugénio de Castro, aux côtés de l'Anglais Oscar Wilde, de l'Allemand Stephan George, sans oublier les phares de la jeune littérature belge - Rodenbach, Verhaeren, Mockel parmi les plus assidus. En même temps qu'ils sortaient la littérature de *l'universel reportage* tous participent, d'esprit et d'écrits, au projet mallarméen de création d'une *langue littéraire au sein d'une langue commune* (Cabral, 2006).

Le rapport des Portugais à la langue et à la culture françaises est du reste historique, des siècles durant associées à une vocation humaniste et à des valeurs universelles, en plus d'un important flux migratoire dans des pays francophones d'Europe au cours de la seconde moitié du XX^e siècle.

Mais c'est la réalité actuelle qu'il faut à présent décrire, si nous voulons préciser l'importance du français au Portugal et à l'échelle globale.

Ainsi, s'avère-t-il, de fait, que la langue française reste une langue véhiculaire un peu partout. Le français est langue officielle ou privilégiée dans presque quarante États, notamment en Afrique et même dans les PALOP (Pays africains de langue officielle portugaise). Le français est langue officielle et de travail dans tous les organismes européens et internationaux (beaucoup d'entre eux siégeant dans des villes francophones comme Genève, Paris, Strasbourg, Luxembourg ou Bruxelles). Le français est langue de projets d'avant-garde du développement et de l'innovation technologique (TGV, Airbus, Ariane, ...), de la recherche scientifique (Institut Pasteur, CNRS). Le français est une des langues maternelles de pays dont l'identité et le développement social et économique est fondé sur le respect de la diversité culturelle et linguistique de leur peuple. Font partie de ce groupe non seulement la France, mais aussi le Canada, la Suisse, le Luxembourg ou la Belgique, pays où la langue française cohabite culturellement et économiquement avec d'autres langues comme l'anglais, l'allemand, l'italien ou le néerlandais.

L'attribution du prix Goncourt au New-Yorkais Jonathan Littel (*Les Bienveillantes*) en 2006, celle du Prix Nobel de Littérature en 2008 à un écrivain comme le

Franco-Mauricien Jean-Marie Gustave Le Clézio, dont l'œuvre s'ouvre à une clairvoyance transcontinentale ou, en 2000, à l'écrivain et artiste plastique d'origine chinoise Gao Xingjian, qui a opté pour la liberté d'expression qu'un pays comme la France lui offrait, ou encore les cas consacrés de Samuel Beckett (lui aussi Nobel de Littérature en 1969) ou de Milan Kundera, qui ont adopté la langue française comme langue de création, sont quelques exemples de la dimension transculturelle dont se revêt la langue française dans le monde contemporain.

Il ne s'agit pas d'entériner ici un passé, prestigieux, certes, mais chargé parfois d'aspects hégémoniques en ce qui concerne notamment l'histoire de l'enseignement du français au Portugal, lorsqu'il s'est centré sur l'exclusivité de la culture franco-française. Ni de revenir aux affres du déclin du français, exprimé entre appréhension et défi au début de ce siècle (Anderson, 2005 ; Coûteaux, 2006). Il s'agit plutôt de réfléchir aux bénéfices d'une formation attentive aux potentialités symboliques, linguistiques et poétiques d'une langue porteuse d'un continu, d'une dynamique de médiation culturelle, de vécu plurilingue, de dialogue de cultures et d'échange de connaissances, mais aussi d'opportunité économique.

Situation actuelle du français dans le système éducatif portugais

Ayant rayonné effectivement comme langue de prestige et de culture jusqu'au milieu du XX^e siècle, le français a connu un recul de plus en plus accentué au début de ce siècle, face à la langue anglaise qui, comme on le sait, s'est imposée de manière de plus en plus hégémonique dans les parcours d'enseignement, de formation et dans les pratiques, au diapason avec l'évolution socio-économique, et plus récemment les avatars du monde numérique et globalisé. Or, il semble que ce phénomène, s'il n'est pas contredit, prend actuellement une configuration tout à fait singulière, dont il importe de tracer l'horizon.

Menacé par la montée de l'espagnol depuis une large décennie, la langue française reste la deuxième langue étrangère la plus enseignée au Portugal. Son récent rebondissement et la place qu'elle occupe dans le système éducatif portugais accentue encore les contradictions inhérentes à son évolution. Effectivement, la place du français dans le système éducatif portugais est assez controversée. Depuis une trentaine d'années, l'anglais est obligatoirement la Langue Vivante 1 (LV1) des élèves portugais. Ils peuvent ensuite décider de commencer l'apprentissage du français, de l'espagnol ou de l'allemand au titre de Langue vivante 2 (LV2) (outre l'introduction récente du mandarin et de l'italien). Il faut par ailleurs observer contrairement aux engagements en matière de multilinguisme dans plusieurs forums internationaux (UNESCO, Conseil de l'Europe ou UE), la LV2 n'est pas obligatoire au

lycée, à l'exception de la filière littéraire et de quelques filières professionnelles comme celle du tourisme. Et plus encore, il n'existe pas d'obligation de continuité pour les élèves entre le collège et le lycée : il existe un enseignement d'allemand ou d'espagnol LV2 débutant au lycée (pas de français débutant, en revanche). Les élèves peuvent donc changer de LV2 entre le collège et le lycée.

Ainsi, la langue française est-elle principalement enseignée comme LVE au cours du 3^e cycle de « l'Enseignement de Base » (Ensino Básico - EB3) de la 7^e à la 9^e année du parcours scolaire.¹

De ce fait, l'enseignement de la langue et de la culture française et francophone connaît une situation assez précaire au niveau secondaire, soumis qu'il est aux décalages du système scolaire portugais. D'un côté, l'enseignement de l'anglais comme unique première langue vivante obligatoire et l'absence de seconde langue vivante obligatoire au-delà du niveau de 3^e présentent des écueils considérables pour la continuité et le développement de l'enseignement du français. D'un autre côté, et de par, vraisemblablement son arrière-fond historique et mental, le français reste encore la deuxième langue vivante la plus enseignée², et semble même connaître un nouvel essor ces dernières années, comme le montrent les dernières données statistiques (2015)³.

Fort de cette tendance positive, il faut rappeler l'importance de l'apprentissage du français qui s'affirme aujourd'hui bel et bien au Portugal comme une langue d'opportunités, notamment professionnelles, avec des conséquences visibles sur la création de nouveaux parcours universitaires⁴. Une situation qui promet des effets certains sur le développement actuel et futur du français⁵.

Un contexte de relance, *urbi et orbi*

Si le français peine, depuis une dizaine d'années, à tenir une place de choix face à l'anglais et à la culture anglo-saxonne, qui occupe amplement le système scolaire et universitaire portugais, l'actualité linguistique et des politiques de formation montre une tendance à l'inflexion.

Les certifications officielles telles que le DELF scolaire et les centres d'examens bien répartis sur l'ensemble du territoire national sont de plus en plus recherchés. La montée de dispositifs bilingues ou Sections Européennes de Langue Française (SELF), (à hauteur actuellement d'une trentaine d'établissements publics) constitue un autre indice assez clair d'une éducation bilingue en évolution, alors que la langue française est une plus-value professionnelle de plus en plus appréciée au Portugal, la France étant notamment le premier créateur d'emplois étranger au

Portugal. La présence d'une importante communauté de Français actuellement au Portugal, ainsi que de Français luso-descendants (plusieurs centaines de milliers de personnes), est un autre facteur propice à des projets interculturels prometteurs, qui pourront se concrétiser en des actions diverses et contextualisées.

La coopération culturelle, linguistique et intellectuelle entre la France et le Portugal se développe actuellement de manière particulièrement concertée : les adhésions croisées de la France à la Communauté des Pays de Langue Portugaise (en juillet 2018) et du Portugal à l'Organisation Internationale de la Francophonie (très probablement en 2020 lors du Sommet de la Francophonie à Tunis) en sont un indice certain.

Par ailleurs, l'appartenance à l'Union européenne des deux pays favorise la coopération bilatérale éducative et décentralisée à travers l'engagement réciproque dans de nombreux projets européens, à l'instar de projets relevant du programme Erasmus+.

Instauré en 2006 par le Protocole de coopération éducative bilatérale, le dispositif des Sections européennes de langue française (SELF), ouvertes du début du collège à la fin du lycée, offre un enseignement renforcé de la langue et d'une discipline non linguistique en français. À la rentrée 2018/2019, on compte 30 SELF dans les établissements scolaires portugais. Le modèle actuel des SELFs reste encore éloigné des pratiques européennes des sections européennes espagnoles ou italiennes. Ce projet mérite aujourd'hui d'être consolidé et mieux structuré en proposant notamment d'assurer une continuité de ces sections de la 5e à la Terminale, d'introduire une certification obligatoire A2/B1 en fin de collège et B2 en fin de lycée des apprenants, de renforcer la formation des enseignants et d'envisager la négociation d'un double diplôme de fin d'enseignement secondaire ou bi-bac.

Dans ce sens, la convergence actuelle des filières bilingues ou SELF vers l'obtention du Label FrancEducation est un enjeu majeur. Aujourd'hui implanté dans 44 pays et touchant près de 95 000 élèves dans l'enseignement primaire et secondaire, il reste inexistant au Portugal. Or, outre la certification, ce réseau constitue un outil de mutualisation considérable au niveau des ressources pédagogiques transmédia (numériques, mobiles, TV5Monde) à destination notamment des filières bilingues implantées dans 44 pays, qui scolarisent près de 95 000 élèves dans l'enseignement primaire et secondaire.

Dans ce contexte et avec ce genre de dispositifs tendant à s'institutionnaliser, le français a un rôle pertinent et réel à jouer dans le cadre notamment du développement d'une nouvelle identité plurilingue qui se mondialise. Ceci peut passer,

comme nous allons le voir ensuite, par un déplacement du regards critiques, par le déploiement de nouveaux rapports aux phénomènes littéraires et par le dépassement des approches franco-centrées traditionnelles.

Centre/périphérie ?

Nous vivons dans un monde de communication où les frontières culturelles et linguistiques ont tendance à être remplacées par l'idée d'un fait éducatif commun érigé en valeur, comme c'est le cas du plurilinguisme. Le plurilinguisme n'est certes pas une manifestation de l'époque moderne seule, mais c'est aux XX^e et XXI^e siècles qu'il a pris son essor et s'est imposé à la conscience des didacticiens, des linguistes et des écrivains eux-mêmes.

Il s'est inscrit à l'ordre du jour de la politique éducative de plusieurs pays européens, constituant même un des objectifs majeurs des axes stratégiques au sein des missions de coopération éducative. Distincte de la notion de multilinguisme qui concerne la politique de base visant le respect de pluralité linguistique au sein de l'Union Européenne (Meissner, 2007), la notion de plurilinguisme se rapporte plus directement à l'acquisition, par les citoyens, de compétences linguistiques plurielles ; elle est ainsi inséparable de l'expérience interculturelle et de la découverte des réalités, des modes de vie et de pensée d'autres peuples ou communautés (Sheils, 2003).

Mais le plurilinguisme n'est pas seulement un phénomène à la base de l'interaction des langues et des cultures, il constitue également un ressort fondamental de découverte et de partage des spécificités discursives et culturelles des langues et des littératures, de manière à les révéler dans leur caractère *différentiel*.

Depuis les années 1990, et les travaux de Pascale Casanova, dans le domaine de la sociologie littéraire, ceux de Homi Bhabha, sur les hybridations dans les contextes coloniaux et post-coloniaux et ceux de David Damrosh et Franco Moretti dans le domaine de la littérature comparée, inspirés du concept de *Weltliteratur* de Goethe, l'étude des phénomènes littéraires s'est ouverte à des corpus et à des langues internationales, voire mondiales. Une ouverture qui suggère des voies de recherche multiples en termes de création comme de réception ou de circulation des textes littéraires. En résultat des mutations mêmes que l'Europe connaît depuis quelques décennies, qui redéfinissent ce continent par-delà sa carte géographique, de nouvelles conceptions se définissent qui débordent les frontières traditionnelles de l'histoire des littératures européennes, centrées sur l'étude des littératures nationales.

Ce partage dynamique, au sein duquel des ensembles périphériques peuvent s'avérer centraux et vice-versa est mis en évidence par exemple, en ce qui concerne les lettres belges, dans *L'Histoire de la littérature belge. 1830-2000*, ouvrage publié en 2003 à Paris chez Fayard sous la direction d'une équipe francophone internationale animée par Jean-Pierre Bertrand (Liège), Benoît Denis (Liège), Michel Biron (Québec) et Rainier Grutman (Ottawa), ouvrant des perspectives fertiles pour l'étude des littératures de langue française, susceptibles de s'ouvrir à de nouvelles problématiques⁶.

L'enseignement des langues et des littératures dans ce contexte dessine de nouveaux rapports sur l'échiquier des relations entre « centre » et « périphérie », attentif qu'il se doit aussi aux particularités culturelles, sur le plan synchronique comme sur le plan diachronique. Ceci requiert des attitudes et des approches d'enseignement des langues, des littératures et des cultures aptes à favoriser une conscience de la dynamique plurilingue dans l'épistémè actuel, où les notions d'entre-deux et de partage gagnent les discours critiques, au détriment du concept d'influence, relevant de la distinction désormais battue en brèche entre *œuvres maîtresses* et *œuvres mineures*, pour reprendre les termes de Roberto Bolaño dans 2666⁷.

L'opposition traditionnelle entre « centre » et « périphérie », telle qu'elle s'est par exemple illustrée pendant longtemps en littérature s'est ainsi vue complétée par d'autres approches focalisées sur les notions de passage, de transition, de réseau, de perméabilité qui mettent en perspective de nouvelles conceptions historiographiques et méthodologiques, qui ne sont pas sans lien avec la théorie des « systèmes dynamiques » d'Itamar Even-Zohar⁸.

Le point de vue devient alors, au sein des études littéraires en français davantage francophone, mettant en relation des approches fertiles de la critique à l'histoire littéraire. Un point de vue « hors frontières » qui permet d'aborder sous de nouveaux prismes les mouvements littéraires, mettant au jour des phénomènes d'imbrication réciproque, comme c'est le cas du symbolisme en Europe francophone, sous l'égide de Mallarmé (Cabral, 2007).

On peut envisager que d'autres voies puissent être explorées, pensons par exemple à la question de la culture orale dans la formation du patrimoine littéraire francophone, et à ses répercussions possibles sur de nouvelles approches de lecture où les notions de voix et rythme seraient sans doute plus proche de la notion de plurilinguisme des œuvres...

Le langage en partage

Le plurilinguisme constitue de fait un ressort fondamental de la création langagière et littéraire. Parler n'est jamais un exercice *ex nihilo*, mais une sorte de pluriel préalable qui se trouve dans la nature même du langage et des échanges, et que je convoque à travers mon dire, à travers ma pensée, dans le continu de l'activité langagière : « Je vis dans l'univers des mots d'autrui », souligne Mikhaïl Bakhtine, soulignant le principe d'altérité sociale et discursive du langage :

Un énoncé est rempli des échos et des rappels d'autres énoncés, auxquels il est relié à l'intérieur d'une sphère commune de l'échange verbale. Un énoncé doit être considéré, avant tout, comme une réponse à des énoncés antérieurs à l'intérieur d'une sphère donnée (...) : il les réfute, les confirme, les complète, prend appui sur eux, les suppose connus et, d'une façon ou d'une autre, il compte avec eux (Bakhtine, 1984 : 298).

Mais écrire un texte suppose également de se laisser traverser par la parole dans tout ce qu'elle contient de mystère, de contradiction, de non-fixé, dépassée la tendance (instrumentale, comme dirait Mallarmé) d'assujettir la parole aux choses. Écrire est en ce sens un geste paradoxal du fait qu'il résout l'étrangeté consubstantielle au langage. Dans *Le Monolinguisme de l'autre ou la prothèse d'origine*, Jacques Derrida reconnaît sa position d'étranger face à sa propre langue, lieu de ressaisie d'une expérience individuelle du langage. Écoutons-le en dialogue avec Abdelkébir Khatibi, réfléchissant sur sa situation linguistique du « franco-maghrébin » et nous faisant réfléchir avec lui à ce qu'il y a d'étranger (de nouveau) dans le langage, soit chez une personne qui s'exprime dans la langue commune, soit chez l'écrivain qui pense et exprime pour la première fois quelque chose :

« Je n'ai qu'une langue, ce n'est pas la mienne. »

Et encore, ou encore :

« Je suis monolingue. Mon monolinguisme demeure, et je l'appelle ma demeure, et je le ressens comme tel, j'y reste et je l'habite. Il m'habite. Le monolinguisme dans lequel je respire, même, c'est pour moi l'élément. Non pas un élément naturel, non pas la transparence de l'éther mais un milieu absolu. Indépassable, incontestable : je ne peux le récuser qu'en attestant son omniprésence en moi. Il m'aura de tout temps précédé. C'est moi. Ce monolinguisme, pour moi, c'est moi. Cela ne veut pas dire, surtout pas, ne va pas le croire, que je sois une figure allégorique de cet animal ou de cette vérité, le monolinguisme. Mais hors de lui je ne serais pas moi-même. Il me constitue, il me dicte jusqu'à l'ipséité de tout, il me prescrit, aussi, une solitude monacale, comme si des vœux m'avaient lié avant même que j'apprenne à parler. Ce solipsisme intarissable, c'est moi avant moi. À demeure.

Or jamais cette langue, la seule que je sois ainsi voué à parler, tant que parler me sera possible, à la vie à la mort, cette seule langue, vois-tu, jamais ce ne sera la mienne. Jamais elle ne le fut en vérité.

Tu perçois du coup l'origine de mes souffrances, puisque cette langue les traverse de part en part, et le lieu de mes passions, de mes désirs, de mes prières, la vocation de mes espérances. Mais j'ai tort, j'ai tort à parler de traversée et de lieu. Car c'est au bord du français, uniquement, ni en lui ni hors de lui, sur la ligne introuvable de sa côte que, depuis toujours, à demeure, je me demande si on peut aimer, jouir, prier, crever de douleur ou crever tout court dans une autre langue ou sans rien en dire à personne, sans parler même.

Mais avant tout et de surcroît, voici le double tranchant d'une lame aigüe que je voulais te confier presque sans mot dire, je souffre et je jouis de ceci que je te dis dans notre langue dite commune :

« *Oui, je n'ai qu'une langue, or ce n'est pas la mienne* » (Derrida, 196 : 13).

Le paradoxe principal de cette dépossession qui caractérise notre rapport à la langue est de pouvoir formuler *originalement* quelque chose, car l'énonciation, ou l'écriture, dans la mesure où elle incarne la langue, est fondamentalement constitutive, physiquement ancrée. Mallarmé, qui considérerait qu'écrire c'est déjà *mettre du noir sur du blanc*, conviait les poètes à pousser toujours plus loin la quête de ce « mot total, neuf, étranger à la langue et comme incantatoire » (Mallarmé, 2003 : 212, je souligne). « Art consacré aux fictions », la littérature met en jeu inédit les mots et les sons, l'imaginaire et la mémoire, et c'est pour cette raison qu'outre une activité sociale, ce qu'elle est aussi, la littérature est un terrain d'expérimentations fécond pour le langage, ce qui en fait une ressource cognitive pour les autres disciplines, pour la compréhension de la vie humaine dans toute sa complexité, et de la vie sociale dans toute sa portée et sa signification.

Dans *Leçon* (texte publié en 1978, repris de son cours inaugural dans la chaire de sémiologie littéraire au Collège de France en janvier 1977) Roland Barthes, reprenant la pensée du langage de Mallarmé, soulignait ce que celui-ci a apporté à sa réflexion sur le rapport entre langage, monde et littérature, à savoir la possibilité d'entendre le langage « hors-pouvoir, dans la splendeur d'une révolution permanente du langage » (Barthes, 1978 : 18). Ce principe qui fait de l'écrivain « non le tenant d'une fonction ou le servent d'un art, mais le sujet d'une pratique »⁹ relève, somme toute, de la conscience que, de locuteur à écrivain, nous vivons tous dans les langues et le langage de manière *étrangère*. C'est d'ailleurs une idée que Barthes aime à relancer dans ses écrits : celle que le texte n'a pas à représenter le monde, mais qu'il offre plutôt la source et le lieu d'une attention active au langage, qu'il nous invite à découvrir, à percevoir, à toucher dans toute sa finesse - on se

souvent qu'il a défini la littérature comme un *codex de nuances* - ou à réinventer en permanence. Le lecteur met en mouvement, exploite, raffine, augmente, fait résonner, multiplie ces possibilités d'interaction entre le langage et le monde. La conception de Texte énoncée en 1974 dans « L'Aventure sémiologique » ouvre toute sa place au lecteur dans le jeu des opérations :

Qu'est-ce donc que le Texte ? je ne répondrai pas par une définition, ce qui serait retomber dans le signifié.

Le Texte, au sens moderne, actuel, que nous essayons de donner à ce mot, se distingue fondamentalement de l'œuvre littéraire :

ce n'est pas un produit esthétique, c'est une pratique signifiante ;

ce n'est pas une structure, c'est une structuration ;

ce n'est pas un objet, c'est un travail et un jeu ;

ce n'est pas un ensemble de signes fermés, doués d'un sens qu'il s'agirait de retrouver, c'est un volume de traces en déplacement. (Barthes, 1985 : 13)

Dans *Leçon*, réfléchissant au lien entre le langage et le monde, tel qu'il s'opère dans la littérature, Barthes rappelle, par le biais d'Aristote que la littérature consiste à la fois à représenter le monde (*mimésis*), à connaître le monde (*mathesis*) et à le faire signifier (*sémiosis*). Si la littérature, selon Barthes « travaille dans les interstices de la science [c'est] parce qu'elle met en scène le langage, au lieu de simplement l'utiliser » (Barthes, 1978-18-19). Elle est pour cette raison le lieu d'une rationalité toujours ouverte qu'il dénomme aussi de *sémiologie active* (*Ibid.* : 35). L'horizon ainsi redessiné s'est prêté à différentes explorations concernant le rapport du signe au référent, celui du récit au discours, ou celui du corps au langage, permettant de dépasser une appréciation (voire appropriation) esthète de la littérature pour l'envisager comme un terrain où le langage et la vie sont prises en coresponsabilité. On pourrait raccorder ici la théorie poétique d'Henri Meschonnic, indissociable d'une éthique du sujet ou du continu forme-sujet (Meschonnic 2012).

« Essayer de vivre selon les nuances que [nous] apprend la littérature » (Barthes, 2002 : 37) : voilà ce que nous apprend Barthes, à son tour. Une sensibilité à la langue, une découverte de la langue comme lorsque nous apprenons une langue étrangère, un 'acte' par lequel l'on dépasse la référence - et la norme, pourrait-on dire, dans ce que cette notion peut suggérer de figé et de fixant - pour « habiter » (avec la portée éthique du terme) le langage et les expériences qui lui sont corrélées : le sentir, l'agir et le penser. Une définition nouvelle de la valeur d'acquisition d'une langue c'est son pouvoir de transformation (où il y a créativité et implication du soi), plutôt que formation (où il y a passivité et application). Une manière d'appréhender la vie, d'accueillir l'autre dans son altérité de sujet, dans sa *différance*, au sens de Derrida (à la fois d'être différent et différé dans le temps)¹⁰. Une manière

d'être, de penser et de dire l'homme. On peut tirer encore un peu ce fil et dire que le langage, qui est le principe actif de toute approche du monde, se définit contre tout dogme ou système de pensée fixe, contre tout assujettissement, contre toute tentative de réduire l'être humain à un fait purement extérieur, à quelque structure formelle que ce soit.

Ce postulat de relation étroite entre littérature et expérience est à la base de la Médecine narrative, un mouvement émergent en formation médicale et des soins qui s'appuie sur la littérature pour développer une compétence consistant à mieux reconnaître et valoriser le récit du patient, contre les tendances (facilement repérables de nos jours) des pratiques impersonnelles qui éludent la parole du soigné et du soignant, sous prétexte de technicité. La lecture littéraire s'offre ici comme un outil indispensable pour entraîner l'écoute et pour que médecins et soignants soient mieux « préparés à entendre *tout* ce qui est contenu dans le type de récit, les mots, les silences, les métaphores et les allusions du patient. Il faut que des cliniciens à l'écoute vigilante arrivent à comprendre couramment les langages du corps et les langages du moi, tout en restant conscients que le corps et le moi ont des secrets l'un pour l'autre, peuvent se tromper l'un sur l'autre et être incompréhensibles l'un à l'autre, s'ils n'ont pas de traducteur compétent et adroit. » (Charon, 2015 : 185).

Dans ce cadre, dans quelle mesure l'apprentissage du français peut-il constituer un enjeu majeur ?

Apprendre une langue n'est pas une opération fermée sur elle-même, un jeu abstrait, formel sur les signes linguistiques, dont le principe s'épuise en lui-même mais une activité *toute de relation*, comme le dit Henri Meschonnic sur la traduction, « un mode de relation entre une identité et une altérité » (Meschonnic, 1999 : 191).

On l'illustrera, pour finir, par le biais de la *Déclaration universelle sur la bioéthique et les droits de l'homme* (2005), issue de la Conférence de l'Unesco qui, d'entrée, souligne – le conditionnel est révélateur – que les progrès des sciences et des technologies « devraient toujours tenir compte des « dimensions biologiques, psychologiques, sociales, culturelles et spirituelles » des individus » (2005, 10) et que c'est la diversité du monde qui le (nous) construit, dès lors qu'elle est « source d'échanges, d'innovation et de créativité », en un mot, qu'elle (diversité) est « nécessaire à l'humanité » (*ibid.*).

Cela invite à penser le monde qui est le nôtre - ses problèmes et ses enjeux devenus complexes, mondiaux, cruciaux - non pas avec une approche à la verticale où une langue et une culture dominerait toutes les autres, hypostasiée en « pensée unique » (Hagège, 2012) pour une approche dynamique, co-évolutive mettant en

relation la culture, la science, la conscience, le même et l'autre ; ce qui implique un juste partage des modes de pensée associés aux cultures, ce qui s'effectue nécessairement dans le partage de la parole. D'où je parle. On ne raisonne pas de la même façon, avec le même « logiciel » suivant que notre formation ait été en français (logique cartésienne par excellence), en anglais (empirique) ou en portugais (dialectique). S'il n'a jamais été, en effet, autant question « de croisement, de décloisonnement, d'interdisciplinarité » (Cabral 2017 : 13), ce même esprit à la faveur d'une rationalité ouverte et intégratrice nous invite à penser avec la richesse patrimoniale (on pourrait dire, par métaphore, génétique) des langues et des cultures dès lors que les problèmes - et les solutions - nous concernent tous.

Ce sont donc ces trois arguments 1) logique [la diversité constitutive du monde ne peut se couler dans le moule d'une *lingua franca* et d'une pensée unique], 2) épistémologique [les paradigmes du savoir évoluent vers des dialogues et interactions multiples entre les disciplines face à la complexité des problèmes, les modes de pensée ne sont pas les mêmes suivant la formation scientifique et 3) méthodologiques [co-opérer pour des approches plus riches] qui ouvrent au français un bel avenir dans la configuration transdisciplinaire des savoirs aujourd'hui.

L'enjeu majeur réside donc dans la possibilité d'un déplacement épistémologique dans les études françaises et francophones. Les fluctuations historiques, culturelles et critiques sont multiples et toujours en mouvement. Pour cette raison aussi la cause du français (Santos *et al.*, 2016) doit être entendue par-delà tout réquisitoire « antimoderne ». Il ne s'agit pas de revenir (nostalgiquement) ni de résister (déniant la réalité) mais de *devenir*, impliquant une dynamique prospective de quête et de réinvention avec cette force, et cet « humanisme critique » que demandait Todorov dans *Nous et les autres* (1988).

Que faut-il (encore) changer dans nos attitudes intellectuelles, dans nos méthodes ?

Bibliographie

- Castro, E., Gayo, M. S. (Novembro 1895 - Junho 1896) *Arte*. Revista internacional, Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra, arquivo digital : https://digitalis-dsp.uc.pt/bg4/UCBG-RP-8-20/UCBG-RP-8-20_item1/P1.html
- Anderson, P. 2005. *La Pensée tiède. Un regard critique sur la culture française*. Paris : Seuil.
- Bhabha, H. K. 2007. *Les Lieux de la culture. Une théorie postcoloniale*, trad. de l'anglais par F. Bouillot. Paris : Payot [1994 pour l'édition originale].
- Bakhtine, M. 1984. *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Barthes, R. 2002. *Le Neutre. Cours au Collège de France 1977-1978*. Paris : Seuil, « Trace écrite ».
- Barthes, R. 1978. *Leçon*. Paris : Seuil.

- Barthes, R. 1974 [1985]. L'aventure sémiologique. In : *L'Aventure sémiologique*. Paris : Seuil.
- Bouju, E. 2014. Comme l'aile du papillon dans la forêt des œuvres mineures : Globalisation et localisation de la lecture littéraire. In : Maria de Jesus Cabral, Maria Herminia Amado Laurel, Franc Schuerewegen (dir.), *Lire de près, de loin. Close versus Distant Reading*. Paris : Classiques Garnier, p. 79-92.
- Cabral, M. J. 2017. « Le littéraire au confluent des disciplines. L'exemple des rapports avec la médecine », *Cadernos de Literatura Comparada*, n° 37, 12/2017, p. 11-35. [En ligne] : URL: <http://ilc-cadernos.com/index.php/cadernos/article/view/437/506> [consulté le 20 octobre 2019].
- Cabral, M. J. 2016. 'En localisant l'on restreint' : Mallarmé et la 'Jeune Littérature portugaise' au tournant des XIXème et XXème siècles. In : M. Teresa Garcia Castanyer et al. *Présences et interférences franco-ibériques. Langue, littérature et culture*. Bern, Berlin, Bruxelles/Oxford : Wien Peter Lang, p. 279-296.
- Cabral, M. J. 2006. « Mallarmé et les symbolistes francophones. Dialogues, liens, réseaux d'échanges », in Bridel, Yves et al. (dir.). *L'Europe et les Francophonies Langue, littérature, histoire, image*. Oxford/Wien : Peter Lang, col. « Documents pour l'Histoire des Francophonies », vol. 9, p. 223-242.
- Cabral, M. J. 2007. *Mallarmé hors frontières. Des Défis de l'Œuvre au filon symbolique du premier théâtre maeterlinckien*. Amsterdam/New York : Editions Rodopi, 2007, « Faux Titre », n° 297.
- Casanova, P. 1999. *La République mondiale des lettres*. Paris : Seuil.
- Charon, R. 2015. *Médecine Narrative. Rendre hommage aux histoires de maladies*. Paris : Sipayat. [Traduction française de *Narrative Medicine : Honoring the Stories of Illness*. Oxford : Oxford University Press, 2006].
- Cuteaux, P-M. 2006. *Être et parler français*. Paris : Perrin.
- Déclaration universelle sur la bioéthique et les droits de l'homme*, 2005. Texte complet (adopté par la Conférence générale de l'UNESCO le 19 octobre 2005) <https://fr.unesco.org/themes/%C3%A9thique-sciences-technologies/bioethique-droits-humains> [consulté le 20 octobre 2019].
- Derrida, J. 1996. *Le monolinguisme de l'autre ou la prothèse d'origine*. Paris : Galilée.
- Hagège, C. 2012. *Contre la pensée unique*. Paris : Odile Jacob.
- Mallarmé, S. 2003. *Œuvres complètes*, édition présentée, établie et annotée par Bertrand Marchal. Paris : Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », tome 2.
- Meissner, F-J. 2007. « Didactique du plurilinguisme et développements scolaires ». In Capucho F., et al. (orgs.) *Diálogos em Intercompreensão* (CdRom). Lisboa : Universidade Católica, p. 195-216.
- Meschonnic, H. 2012. *Langage, histoire, une même théorie*. Paris : Verdier.
- Meschonnic, H. 1999. *Poétique du traduire*. Lagrasse : Verdier.
- Pilhion, R., Poletti, M-L. 2017. ... *Et le monde parlera français*. Paris : Iggbook.
- Santos, A. C., Simonot, C., Cabral, M. J. (dir.). 2016. *Du Français en cause aux causes du Français, Carnets, Revue électronique d'Études Françaises*, Deuxième série - 8 | 2016. [En ligne] : URL: <https://journals.openedition.org/carnets/1774> [consulté le 20 octobre 2019].
- Sheils, J. 2003. « La contribution du Conseil de l'Europe aux politiques linguistiques en Europe », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 33 | 2003, p. 95-100.
- Todorov, T. 1988. *Nous et les autres. La Réflexion française sur la diversité humaine*. Paris : Seuil, « La couleur des idées ».

Notes

1. Ce qui équivaut, en France, aux classes de la 5^e à la 3^e du collège.
2. 265 000 élèves, à la rentrée 2017/2018, 265 000 élèves, à la rentrée 2017/2018, soit plus de 70 % des élèves suivant l'enseignement d'une LVE 2), mais la compétition est sévère (espagnol, allemand, mandarin, italien). Données fournies par le Service de Coopération Éducative de l'Ambassade de France au Portugal, que nous remercions.

3. In Eulália Alexandre, « Système éducatif portugais », *Carnets* [En ligne], Deuxième série - 8 | 2016, mis en ligne le 30 novembre 2016, consulté le 02 octobre 2019.
URL : <http://journals.openedition.org/carnets/1832> ; DOI : 10.4000/carnets.1832.
4. Voir Catherine Pasquier et Idília dos Santos, « Le français professionnel dans la diffusion du français au Portugal », *Carnets* [En ligne], Deuxième série - 8 | 2016, mis en ligne le 30 novembre 2016, consulté le 02 octobre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/carnets/1786> ; DOI : 10.4000/carnets.1786
5. Voir l'article d'opinion récent « O Francês está de volta » [Le français est de retour] co-signé par les deux Associations des enseignants universitaires et de l'enseignement secondaire (APEF et APPF) et publié dans le journal quotidien *Público* le 23 septembre 2019 [disponible en ligne], et l'entretien de la Présidente de l'APEF à la French Radio de Lisbonne le 22 octobre, « La langue française est de retour au Portugal » [disponible en ligne].
6. Comme celle du rapport entre style et nation dans les littératures européennes de langue française, qui est l'objet du colloque qui se déroule à l'Université de Lorraine les 25-26 juin 2020.
7. Je renvoie à ce propos à l'article d'Emmanuel Bouju, *Comme l'aile du papillon dans la forêt des œuvres mineures : Globalisation et localisation de la lecture littéraire*, in Maria de Jesus Cabral, Maria Herminia Amado Laurel, Franc Schuerewegen (dir.), *Lire de près, de loin. Close versus Distant Reading*, Paris, Classiques Garnier, 2014, p. 79-92.
8. Voir André Bénit, « Rénovation méthodologique dans l'historiographie littéraire en Belgique francophone au XXI^e siècle », *Carnets* [Online], Deuxième série - 1 | mai 2014, consulté le 3 octobre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/carnets/1127> ; DOI : 10.4000/carnets.1127
9. *ibid.*, p. 26. Je souligne.
10. Jacques Derrida a proposé la graphie *différance* d'après le participe présent de *différer* « pour désigner le dynamisme, l'action séparatrice qui crée l'écart », voir l'entrée *Différence* dans le *Dictionnaire historique de la langue française*, sous la direction d'Alain Rey, Paris : Dictionnaires Le Robert, p. 602-603.



ISSN 2268-493X
ISSN en ligne 2268-4948

Considérations élémentaires sur les apories du transfert des savoirs en français¹

José Domingues de Almeida

Universidade do Porto/ILCML, Portugal

jalmeida@letras.up.pt

ORCID ID : 0000-0002-4564-2766

Reçu le 12-04-2019 / Évalué le 06-09-2019 / Accepté le 28-10-2019

Résumé

L'auteur exprime ici quelques considérations théoriques et critiques sur les contradictions suscitées par le transfert des savoirs en français, notamment pour ce qui est de la publication internationale en sciences humaines. Il appert que le choix de la langue - en l'occurrence du français - en vue du transfert des savoirs n'est jamais vraiment innocent ou dépourvu de conséquences, tout comme celui de l'anglais au détriment du français. Ces apories seront passées en revue, et quelques pistes ou issues seront proposées pour une pleine légitimation du savoir en français.

Mots-clés : français, transfert de savoirs, sciences humaines, apories

Considerações elementares sobre as aporias da transferência de conhecimentos em francês

Resumo

O autor tece aqui algumas considerações teóricas e críticas sobre as contradições suscitadas pela transferência dos conhecimentos em francês, nomeadamente no que respeita à publicação internacional em ciências humanas. Fica claro que a escolha da língua - neste caso, o francês - com vista à transferência dos saberes nunca é realmente inocente ou sem consequências, tal como a escolha do inglês em detrimento do francês. Passaremos essas aporias em revista, e traremos algumas pistas ou soluções no sentido de uma plena legitimação do saber em francês.

Palavras-chave: francês, transferência de conhecimentos, ciências humanas, contradições

Basic considerations about the paradoxes of knowledge transfer in French

Abstract

The author presents some theoretical and critical considerations on the contradictions aroused by the transfer of knowledge in French, particularly with regard to the international publication in human sciences. It will appear that the choice of language, in this case French, for the transfer of knowledge, is never really

innocent or devoid of consequences; just like the choice of English, to the detriment of French. We will review these paradoxes and try to propose some guidelines or solutions for a full legitimation of knowledge in French.

Keywords: French, transfer of knowledge, human sciences, contradictions

Dans les paramètres d'évaluation des enseignants-chercheurs universitaires, portugais notamment, le transfert des savoirs se décline par les critères assignés aux publications techniques, à la consultance scientifique et technique ainsi qu'à la divulgation. C'est dire que le gros du transfert des connaissances en contexte universitaire porte sur les publications d'articles - ce qui a souvent pris la forme critiquée et critiquable d'une bibliométrie obsessionnelle, mais aussi sur les communications en colloques ou journées d'études.

Or, si l'on omet la corrélation éventuelle entre les aptitudes du chercheur et la publication en anglais, c'est-à-dire que plus le chercheur est apte scientifiquement, plus il publie instinctivement en anglais comme réflexe spontané de cette aptitude (Imbeau, Ouimet, 2012 : 59), alors deux contraintes se conjuguent qui peuvent s'avérer conflictuelles ou antagoniques : d'une part, l'épanouissement personnel des chercheurs qui est fonction de plusieurs facteurs (*idem* : 41) influençant dans l'un ou l'autre sens la productivité et la performance (conditions et reconnaissance professionnelles et sociales, motivation salariale, internationalisation, prestige, nombre et qualité des citations, etc.), et d'autre part, la pression de la publication en anglais comme assurance de la performance académique selon les paramètres du facteur d'impact et de l'indexation, (Bland *et al.*, 2005 : 225). Ainsi, l'étude d'Imbeau et Ouimet peut conclure en nuancant qu' :

(...) il [...] est impossible d'affirmer que publier en français nuit à la performance des chercheurs francophones. Mais nous pouvons affirmer qu'il y a une relation négative relativement robuste entre le pourcentage de publications en français et la performance d'un chercheur. Les chercheurs qui publient en français publient moins et sont moins cités que les autres. Les chercheurs les plus performants publient plutôt en anglais (Imbeau, Ouimet, 2012 : 60).

C'est dans le critère du transfert scientifique publié que la question du choix d'une langue d'expression et de divulgation devient cruciale et entraîne des conséquences qui ne sont pas sans incidence sur la forme, certes, du transfert en soi, mais qui touchent aussi à son contenu, quand elles ne l'orientent tout simplement pas. C'est précisément dans ce contexte que le transfert en langue française devient problématique alors que tout un ensemble de réquisits de la communauté scientifique internationale impose de plus en plus l'anglais comme langue de divulgation, de présentation et soumission des projets à financer.

Comme le rappelle Céline Belot *et al.* à partir de l'étude d'un cas de revue francophone :

*(...) le milieu de la recherche en sciences sociales a fortement évolué ces quinze dernières années, notamment en France. L'évolution est devenue la règle, la publication d'articles dans les revues « à comité de lecture » - son instrument principal. Les revues se retrouvent au cœur de ce processus et ce faisant sont elles-mêmes soumises à des processus de classement, que ce soit au niveau international avec la référence / révérence obligée à l'impact factor, ou au niveau national avec l'apparition de listes de revues affichées comme plus ou moins centrales pour une discipline. À ce jeu, les revues en langue anglaise ne jouent pas dans la même division que les autres. L'anglais étant reconnu comme La langue scientifique, leur lectorat est potentiellement beaucoup plus important que celui de revues en toute autre langue. Étant donné que les classements des revues reposent sur le nombre de citations, seules les revues en langue anglaise peuvent prétendre à de très forts impact factors (Belot *et al.*, 2015 : 25).*

Or contraindre des non-anglophones à transférer leurs savoirs en anglais, dans une langue qui n'est pas la leur - mais on pourrait *latu sensu* tout aussi bien en dire la même chose de n'importe quel recours forcé à un idiome étranger pour exprimer / transférer sa pensée - induit une manipulation, et surtout une réduction des outils de l'exposé de la recherche. Si dans les sciences dites « dures », notamment dans la rédaction des thèses de master et de doctorat, le recours à l'anglais s'est fortement diffusé, dans le cas des sciences humaines et sociales, la question s'avère plus délicate et complexe. Dans le premier cas, il faut noter que l'outil linguistique de rédaction n'est le plus souvent qu'un état ou un stade de la langue anglaise que les descripteurs du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* ne réfèrent sûrement pas au niveau C2, à savoir celui selon lequel un rédacteur scientifique :

Peut écrire des textes élaborés, limpides et fluides, dans un style approprié et efficace, avec une structure logique qui aide le destinataire à remarquer les points importants. [Pour l'écriture créative] Peut écrire des histoires ou des récits d'expérience captivants, de manière limpide et fluide et dans un style approprié au genre adopté [alors que pour l'écriture scientifique proprement dite, il] 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. Peut proposer un plan logique adapté et efficace qui aide le lecteur à retrouver les points importants (2001).

Pour ce faire, la divulgation en sciences de la nature et sciences formelles recourt souvent à des systèmes et des outils linguistiques approximatifs, au risque

de l'imprécision d'ailleurs : le traducteur en ligne du moteur de recherche Google et un anglais largement contaminé par les structures morphosyntaxiques et par le lexique de la langue maternelle de l'auteur scientifique, ce qui implique une attention et une révision terminologiques supplémentaires.

Il en va tout autrement dans le cas spécifique du transfert de savoirs en sciences sociales et humaines, sciences « molles » ou « douces », c'est-à-dire dans notre domaine d'enseignement et de recherche (Humanités). Ici, les contraintes de publication en langue anglaise ne se font pas sentir avec la même pression de divulgation, mais les publications subissent les mêmes contraintes de facteurs d'impact. Par ailleurs, dans les Humanités, forme et fond ne constituent pas deux volets étanches de l'exposé vu que la question stylistique contamine le contenu et influence la réception et l'évaluation.

À cet égard, d'après notre propre expérience d'éditeurs de numéros de revues (*Intercâmbio*, *Carnets*), une lecture contrastée des résumés des articles en sciences humaines et sociales révèle fréquemment un étonnant déséquilibre entre la langue de rédaction, qui peut être le français, et ce qui est obligatoirement rendu en anglais. Nous avons affaire à un véritable échantillon de ce qui se produit sous la contrainte de rédaction en anglais. L'*abstract* exigé en anglais trahit une perte évidente de sens, une réduction des nuances argumentatives ainsi qu'une mutilation des subtilités discursives. Par extrapolation, on pourrait appliquer à ce malaise le concept d'« insécurité linguistique » mis en orbite par Jean-Marie Klinkenberg (1989) à propos des complexes stylistiques dans les écritures francophones. Ce phénomène présuppose que l'on ait pris conscience des aspects normatifs de la langue, mais que l'on soit tout aussi conscient de ne pas être à même de les maîtriser avec l'efficace discursive souhaitée. Il en résulte souvent une attitude de « surconscience » linguistique au moment de l'écriture et de l'argumentation (Gauvin, 1997).

Dans un débat entrepris par des scientifiques, intitulé « Des thèses divergentes, des opinions contradictoires » sur les chances du français comme langue scientifique, Jean-Louis Boursin insistait sur un constat qui peut s'appliquer aux locuteurs d'autres langues : « Pour la communication orale, de nombreux scientifiques français parlent (ou comprennent) un plain English rudimentaire qui les place en situation d'infériorité dans toute rencontre internationale¹», tandis que « pour les articles de revues, il y a plus grave. Les articles envoyés pour publication à une revue 'internationale' y paraissent avec un retard qui peut atteindre deux ans²», une durée suffisante pour le pillage et le plagiat scientifiques de la part de chercheurs pour qui le contenu compte plus que la forme.

Quoi qu'il en soit, « même ceux qui croient parler couramment l'anglais sont handicapés (...) : 'Quand on s'exprime dans sa langue maternelle, on plie sa langue à sa pensée ; quand on s'exprime dans une langue étrangère, on plie sa pensée à la langue'. C'est pourquoi 'beaucoup de publications de Français en anglais sont médiocres. On croit leur pensée médiocre. C'est un problème de langue³» ; ceci valant pour d'autres contextes de minorisation scientifique par la langue. Il suffit pour s'en convaincre de lire le très satirique essai de Xavier Combe sur la prétendue compétence en globish des Français (Combe, 2009).

À cela s'ajoute le fait - plus subtil encore, mais significatif - que pour les sciences humaines et sociales, on ait largement adopté le système méthodologique anglo-saxon de citation des notes et des références bibliographiques - fonctionnel, il est vrai - mais qui fait corps avec une certaine conception et rythmique du texte argumentatif. Ces règles méthodologiques imposent elles-mêmes des contraintes graphiques qui mettent souvent la rédaction en français à mal : espacement différents, guillemets incompatibles, rupture avec l'habitude ancrée des notes en bas de page, etc.

Mais la question de la langue de publication a d'autres implications qu'il convient de creuser pour mieux en dégager les enjeux pour le français, langue de transfert des savoirs. Dans une étude très pertinente, Rainer Enrique Hamel s'inquiète de ce qu'aujourd'hui, *nous nous trouvons au moment probablement déterminant où un modèle de plurilinguisme réduit, marqué par une forte hégémonie de l'anglais, mais plurilingue malgré tout, risque de passer au monopole de l'anglais. Pour plusieurs acteurs et observateurs, ce passage est déjà accompli pour les publications en sciences naturelles* (Hamel, 2013 : 54).

Or ce constat ne se rapporte qu'aux publications, qui plus est indexées, c'est-à-dire qu'à une étape du transfert des savoirs, en oubliant le reste du « champ », pour évoquer Pierre Bourdieu (1991), et notamment la publication en livre. Hamel en profite pour rappeler l'importance de la production (travail de terrain et de laboratoire en équipe), de la circulation (les communications en colloque, par exemple), ainsi que la formation (cours et séminaires) (Hamel, 2013 : 58).

En outre, cette confusion se fonde sur une pratique biaisée au départ qui engendre des pratiques conflictuelles, d'où la nécessité de « politiques linguistiques » dans le domaine du transfert des savoirs, particulièrement en français. En effet, cette langue à maints égards « hypostasiée » du fait de son parcours historique et de son rayonnement symbolique (Almeida, 2008) n'est pas vraiment étrangère à la divulgation scientifique et au transfert des savoirs, surtout d'ailleurs dans le domaine des sciences sociales et humaines où elle a même régné

en maîtresse et produit bien des concepts opératoires incontournables pendant ce que Paul-Marie Coûteaux, dans un essai polémique, a désigné par « l'entre-trois guerres » (Coûteaux, 2006 : 112-127).

Néanmoins, comme le remarque Hamel, les langues qui ont eu / ont vocation à véhiculer le transfert de l'information scientifique, comme le latin, l'allemand ou le français, n'ont jamais véritablement fomenté un monolinguisme pur et dur, mais des combinatoires que les scientifiques aimaient à cultiver. Or le monolinguisme scientifique « (...) de l'académie anglo-saxonne, à la fois composant et résultat de l'hégémonie de l'anglais, diffère de celui pratiqué pendant longtemps par la francophonie et l'hispanophonie, parce que son lieu d'énonciation est celui de la force et non celui de la défense subalterne qui caractérise souvent les autres aires linguistiques » (Hamel, 2013 : 62).

Selon Hamel, « Les points de conflit et les nécessités d'aménagement se concentrent sur la rédaction d'articles en langue étrangère, surtout en sciences sociales et humaines, la présentation de communications en langue étrangère (anglais) et la diffusion des résultats propres à l'extérieur de la communauté linguistique » (*ibidem*). Raison pour laquelle, dans le cas du français, et dans la bonne tradition tutélaire de l'État sur la langue, relayée ou amplifiée désormais par l'OIF, une politique volontariste et régulatrice s'impose. Heureusement, le discours stratégique du Président Emmanuel Macron devant l'Académie française va dans ce sens, qui annonce, par ailleurs, une augmentation des moyens et pointe des objectifs et des résultats bien précis. Aussi tout un volet du programme présidentiel est-il consacré à la recherche et à l'enseignement supérieur en français dans le monde, en visant notamment la traduction comme moyen d'accès à l'information en français⁴.

Pareil enjeu de redonner toute sa place au français dans le transfert des savoirs en dialogue avec d'autres langues de divulgation scientifique permettrait, d'une part, de contrarier le danger d'un repli sur soi, de ce qu'Imbeau et Ouimet désignent par « une niche francophone » qui aurait pour seul gain une performance franco-francophone artificiellement assurée par un phénomène de « fermeture sociale » (Imbeau, Ouimet, 2012 : 61) et, d'autre part, de mettre en évidence (et prévenir) que « le monolinguisme anglo-saxon risque de devenir un handicap sévère (...) » (Hamel, 2013 : 61), à commencer pour les chercheurs anglo-saxons eux-mêmes, puisque :

Découvrir l'étrangeté d'une pensée en langue étrangère constitue une expérience herméneutique fondamentale, étant donné qu'une telle rencontre peut déclencher un processus qui contribue à augmenter l'incertitude positive et à remettre en cause les convictions propres pour construire ainsi une barrière contre l'ethnocentrisme dans la pensée scientifique (idem : 62).

Ce que d'autres études ont bien relevé en pointant le danger réel d'une réduction de l'intercompréhension scientifique, notamment en sciences humaines et sociales, mais surtout en prévoyant une dégradation de la créativité intellectuelle du fait d'une prétendue inutilité de la confrontation à la diversité ou à l'extranéité linguistiques⁵.

Aussi nos considérations, somme toute élémentaires, sur le français comme langue de transfert d'informations scientifiques soulèvent-elles des apories et des conflits. Si, du point de vue des anglophones, en position hégémonique, il n'est pas question de lire et encore moins de citer des articles non publiés en anglais, contribuant de la sorte à la minorisation du facteur d'impact des chercheurs non-anglophones, pour ces derniers - et parmi eux les francophones au premier chef - il s'agit de se confronter difficilement à une dure contrainte, fallacieusement entretenue, voire acceptée et subie.

Or Pierre Encrevé et Michel Braudeau ne rappellent-ils pas que « les langues n'ont intrinsèquement rien à voir avec les discours qu'elles accueillent et les valeurs qu'ils expriment ; mais, c'est ainsi que se fait l'histoire du monde, on lie les langues à certains seulement des textes qu'elles ont engendrés (...) » (Encrevé, Braudeau, 2007 : 35) ? C'est aux francophones, et surtout aux Français de renouer avec le désir de leur langue. On reste loin du compte quand on voit le snobisme pédant de certains Français singeant une langue qu'ils ne maîtriseront jamais et qui les place en creux dans la cour des grands du système de circulation des savoirs, mais aussi le désamour de toute une jeunesse hexagonale pour sa langue, si frappant quand on entend nos étudiants en mobilité Erasmus en France se plaindre de ce que leurs collègues sur place préfèrent souvent exhiber leur sabir anglais que divulguer le français.

D'où aussi l'importance de l'enjeu futur de la traduction comme passerelle entre les langues de savoirs, ou en tous cas entre la langue hyper-centrale et les autres (Calvet, 1999). Emmanuel Macron prétend avoir compris tous ces enjeux, et s'est solennellement et concrètement engagé à fomentier la formation des élites internationales qualifiées en français par le biais d'un accueil accru d'étudiants étrangers, mais aussi par la consolidation de l'implantation d'établissements d'enseignement et de recherche francophones à l'étranger. Il a lui-même dû s'expliquer sur les raisons de ses propres choix de langue de communication en tant que président de la République française :

Lorsque je me suis rendu à Davos, je me suis d'abord exprimé en anglais dans une enceinte réunissant la communauté des affaires, c'est d'abord utile et c'est montrer que le français se construit dans ce passage, dans ce plurilinguisme,

*dans cette capacité à parler la langue de l'autre, y compris quand c'est la langue devenue dominante, parfois à visée hégémonique (...)*⁶.

Ça se discute, et je m'empresse de lui opposer l'usage systématique de l'allemand de Mme Merkel qui, lui, marque bel et bien une *autre* hégémonie, et qui contraint justement à la traduction, c'est-à-dire à ce passage entre les langues. On le voit : on est devant plus d'une aporie dans le transfert des savoirs en français. Et ici aussi, tout est affaire de volonté et de détermination.

Bibliographie

Almeida, J. D. 2008. « Le français, langue hypostasiée. Excursus littéraire et théorique. Relevé de quelques atouts, ambiguïtés et apories ». In: Oliveira, F., Duarte, I. (éds). *O Fascínio da Linguagem*. Porto : FLUP, p. 255-263.

Belot, C. et al. 2015/4. « Pourquoi continuer Politique européenne ? ». *Politique européenne*, n° 50, p. 18-37.

Bland, C. J. et al. 2005. « A theoretical, practical, predictive model of Faculty and Department research productivity ». *Academic Medicine*, n° 3, 80, p. 225 - 237.

Bourdieu, P. 1991. *Les règles de l'art : genèse et structure du champ littéraire*. Paris : Seuil.

Calvet, L.-J. 1999. *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.

Combe, X. 2009. *L'anglais de l'Hexagone. Constats et réflexions d'un interprète de conférence*. Paris : L'Harmattan.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris : Didier. Coûteaux, P.-M. 2007. *Être et parler français*. Paris : Perrin.

Encrevê, P., Braudeau, M. 2006. *Conversations sur la langue française*. Paris : Gallimard.

Gauvin, L. 1997. « D'une langue, l'autre. La surconscience linguistique de l'écrivain francophone ». In : *L'écrivain francophone à la croisée des langues*. Paris : Karthala, p. 5-15.

Hamel, R. E. 2013. « L'anglais, langue unique pour les sciences ? Le rôle des modèles pluri-lingues dans la recherche, la communication scientifique et l'enseignement supérieur ». *Synergies Europe*, n° 8, p. 53-66. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Europe8/Hamel.pdf> [consulté le 26 janvier 2019].

Imbeau, L.M., Ouimet, M. 2012. « Langue de publication et performance en recherche : publier en français a-t-il un impact sur les performances bibliométriques des chercheurs francophones ? ». *Politique et sociétés*, n° 31, 3, p. 39-65.

Klinkenberg, J.-M. 1989. « Le problème de la langue d'écriture dans la littérature francophone de Belgique de Verhaeren à Verheggen ». In : A. Vigh (Éd.). *L'identité culturelle dans les littératures de langue française*. Actes du Colloque de Pécs. Paris : P. V. Pécs / ACCT. p. 69-73.

Sitographie

http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html/?tx_iggcplus_pi4%5Bfile%5D=publications/pubd111/d111-iv.html [consulté le 26 janvier 2019].

<https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2018/03/20/discours-demmanuel-macron-a-lins-titut-de-france-sur-lambition-pour-la-langue-francaise-et-le-plurilinguisme> [consulté le 26 janvier 2019].

<https://www.courrierinternational.com/breve/2012/01/30/les-langues-etran-geres-quelles-langues-etran-geres> [consulté le 26 janvier 2019].

Notes

1. http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html/?tx_iggcplus_pi4%5Bfile%5D=publications/pubd111/d111-iv.html
2. *Idem.*
3. *Idem.*
4. <https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2018/03/20/discours-demmanuel-macron-a-linstitut-de-france-sur-lambition-pour-la-langue-francaise-et-le-plurilinguisme>.
5. <https://www.courrierinternational.com/breve/2012/01/30/les-langues-etrangees-queelles-langues-etrangees>.
6. <https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2018/03/20/discours-demmanuel-macron-a-linstitut-de-france-sur-lambition-pour-la-langue-francaise-et-le-plurilinguisme>.



Le français d'aujourd'hui, une langue aux multiples facettes

Clément Bigirimana

Université du Burundi, Burundi
clement.bigirimana@ub.edu.bi

Reçu le 23-7-2019 / Évalué le 10-09-2019 / Accepté le 20-12-2019

Résumé

Le français est une langue internationale et qui ne cesse de s'enrichir de nouveaux mots. Pour cela, il est parlé, enseigné, appris et utilisé d'un bout à l'autre du monde, ce qui lui procure de multiples facettes. La norme établie par l'Académie Française (1635) n'est plus respectée par tous les locuteurs de cette langue pour des raisons diversifiées. Ainsi, aujourd'hui, nous ne parlons plus « d'une langue française », mais « des langues françaises ». Si l'on considère le domaine de son enseignement/apprentissage, il y a moyen de se poser diverses questions, entre autres : quel français peut-on enseigner et/ou apprendre ? Dans quel français peut-on enseigner et/ou apprendre ?

Mots-clés : norme, français, locuteur, usage

O Francês hoje: uma língua multifacetada

Resumo

O francês é uma língua internacional que se enriquece constantemente com novas palavras. Por isso, é falado, ensinado, aprendido e utilizado em todo o mundo, o que lhe confere múltiplas facetas. A norma estabelecida pela Academia Francesa (1635) já não é respeitada por todos os falantes deste idioma, e por várias razões. Assim, hoje, já não nos referimos a “uma língua francesa”, mas a “línguas francesas”. Se considerarmos o domínio de seu ensino / aprendizagem, surgem várias perguntas, entre as quais: Que francês podemos ensinar e/ou aprender? Em que francês podemos ensinar e/ou aprender?

Palavras-chave : norma, francês, locutor, uso

Today's French, a multifaceted language

Abstract

French language is an international one and is constantly enriched with new words. For this reason, it is spoken, taught, learned and used from one end of the world

to the other, which gives it many facets. The standard established by the French Academy (1635) is no longer respected by all speakers of this language for various reasons. Thus, today, we no longer speak of «French language», but «French languages». If one considers the field of its teaching / learning, it is possible to ask various questions, among others: what French can one teach and / or learn? In which French can we teach and / or learn?

Keywords: norm, French, speaker, usage

Introduction

Aujourd'hui, l'on s'accorde à dire que la langue française, probablement parmi les plus importantes enseignées et parlées à travers le monde, n'est plus la même d'un lieu à l'autre. Le français, élément clé de la Francophonie, se présente sous plusieurs formes dans l'espace francophone qui comporte des pays d'Amérique, d'Asie, d'Afrique, d'Europe voire d'Océanie. Généralement, l'opinion publique laisse croire que le français parlé à Paris est identique à celui qu'on retrouve dans divers pays de l'espace francophone. Cependant, l'on se rend compte que la réalité du terrain offre une multiplicité de manières de parler français dans les différentes parties de tel ou tel pays, ce qui [nous]fait dire que désormais, il existe, non pas une langue française, mais des langues françaises.

De ce qui précède, l'on comprend à quel point le français subit des transformations selon ses locuteurs loin de la norme « standard » qui reste la référence à l'Académie Française fondée par Richelieu en 1635. Et devant ce fait, les défenseurs de la langue française au sein de l'Académie Française pourraient s'alarmer et se poser avec raison la question de savoir si le français dans tous les contextes socioculturels où il est d'usage, se dénature ou s'améliore ou encore s'enrichit. Ainsi, le présent article se soucie de rendre compte de cette réalité, parfois méconnue de certains locuteurs, en évoquant des situations linguistiques propres de certains pays du monde francophone. Les rapports entre le français et les langues nationales dans plusieurs pays africains, devenus incontournable de nos jours, seront également abordés, sans oublier l'enseignement/apprentissage du et/ou en français.

Pour réaliser cette recherche, nous avons recouru à la méthode analytique de certains ouvrages. Il s'agit alors d'une compilation des éléments sur l'enrichissement et/ou l'appauvrissement voire la dénaturation de la langue française dans quelques pays, surtout africains, où les langues locales ont transformé le français de la Métropole. C'est dans cette logique que nous nous sommes posé les questions suivantes : de quel français faut-il alors parler aujourd'hui ? De quelle norme le français s'inspire-t-il ? Les locuteurs du français sont-ils conscients des variantes du

français ? Si oui, ces différences ont-elles trait à l'intercompréhension ou sont-elles des éléments de différenciation des locuteurs francophones ? Quel français peut-on enseigner et/ou apprendre ? Dans quel français peut-on enseigner et/ou apprendre ? De toute façon, plusieurs questions surgissent par rapport à la question de la « norme » de la langue française et les réponses varieraient, sans doute, d'un locuteur à un autre, selon la communauté [socio]linguistique.

1. Le français et les autres langues

Le français s'est répandu dans plusieurs pays du monde. Par conséquent, il entretient des rapports avec les autres langues locales, dites partenaires. Ainsi, aujourd'hui, le français se présente sous plusieurs variétés à cause de sa large diffusion voire de son utilisation dans des contextes sociolinguistiques différents. En effet, quand une langue rencontre ou croise une autre et que ces deux langues cohabitent durant de longues années, elles finiront, chacune de son côté, par s'enrichir et/ou s'appauvrir. Mendo Ze (1999 : 53) fait remarquer que *ces variations consacrent le dynamisme de la langue, résultent du contact des hommes et des cultures et se fondent sur la nécessité de considérer le français comme outil d'expression de la vie totale des francophones, sans complexe ni frustration, sans distinction de l'appartenance culturelle ou de la langue maternelle initiale.*

Tel est le résultat du métissage linguistique qui se conçoit selon Sesep N'Sial (1979 : 55) comme le processus qui consiste en une alternance systématique entre deux ou plusieurs langues à l'intérieur d'un acte de langage ou tout simplement la production d'un acte de langage linguistique hétérogène. C'est ce qui arrive à la langue française ici et là en dehors de la Métropole généralement, voire à l'intérieur même de la Métropole pour quelques locuteurs ayant connu un brassage linguistique et/ou culturel ailleurs, surtout avec les migrants. Ces mots, utilisés longtemps dans une langue, finissent par intégrer la langue concernée jusqu'à ce que les locuteurs ne s'en rendent plus compte. Dans cette optique, Ducrot et Todorov (1972 : 82) affirment que *l'existence de relations régulières entre deux langues différentes amène souvent la création d'une langue mixte, permettant une communication directe, sans recours à la traduction.* Par conséquent, le métissage linguistique transgresse les normes linguistiques des langues en usage car le locuteur produit dans cette situation les phrases dont les verbes, par exemple, changent de morphologie, de temps et de modalité.

Ainsi, les langues en contact [ici le français en contact avec les langues locales des pays où il est en usage dominant] doivent subir des influences d'ordre phonétique, grammatical, morphologique, sémantique, syntaxique et lexical. Le locuteur est

alors invité à faire le choix du vocabulaire, dans son processus de communication, selon le lieu, le contexte ou le statut de l'interlocuteur en situation de communication. Les propos, ci-après, de Sol (2013 : 206-207) témoignent de l'appropriation de la langue française par les Africains et des conséquences y relatives :

Oui africaniser c'est lui donner une couleur locale / le français en ce moment ne sera plus un français des puristes / mais on va pouvoir lui donner une couleur locale avec des emprunts aux langues nationales et à d'autres langues africaines. [...] il faut parler maintenant du traitement qu'on lui réserve / [...] il y a certains qui la respectent dans sa pureté comme on dit / il y en a plutôt qui pensent qu'il faut l'adapter, la contextualiser [...] parce que la langue française doit être adaptée en fonction des contextes / des situations de communication ; il faut l'adapter/ on la négrifie, on l'africanise / c'est ce qui est en vogue maintenant [...].

La langue française, par le biais de la Francophonie, est l'une des langues ayant réussi à conquérir de larges terrains, en Europe, en Amérique, en Asie et en Afrique. Pour cela, et à cause des variétés dues aux contacts que le français a eu avec d'autres langues, dans certaines régions du monde, l'on distinguera volontiers le « français d'Afrique » et/ou le « français en Afrique », le « français d'Asie » et/ou le « français en Asie » du français de France (Paris), par exemple.

2. Le français, clé et cordon de l'unité francophone

La langue française, loin de ses variétés régionales et/ou nationales, constitue indéniablement la clé de l'unité francophone. Un militantisme de tout ordre se fait remarquer en faveur de la langue française. Cette dernière, selon le rapport de l'OIF (2014 : 3), a une position appréciable à travers le monde par rapport aux autres langues à caractère international.

La langue française, 4^e langue d'Internet, 3^e langue des affaires, 2^e langue d'information internationale dans les médias, 2^e langue de travail de la plupart des organisations internationales et 2^e langue la plus apprise dans le monde est une chance, constitue un atout pour ceux qui la maîtrisent. Certains, ceux qui « naissent et vivent aussi en français », l'ont acquise dès l'enfance, en famille et à l'école et l'utilisent quotidiennement (environ 212 millions de personnes) alors que d'autres se la sont appropriée au fil d'un apprentissage scolaire ou universitaire, et parfois en autodidactes, faisant d'eux des utilisateurs souvent moins réguliers du français.

S'agissant de l'Afrique, le français y constitue un héritage colonial. Le français appartient désormais aux Africains, au point qu'il est qualifié de « langue africaine ». Il revient ainsi aux Africains de militer pour sa promotion, sa diffusion et son amélioration et de [se] le transmettre de génération en génération pour sa pérennité. Ils peuvent s'en servir partout où le besoin se fait sentir. Et selon Ngalasso-Mwatha (2012 : 110-111),

Les Africains ont adopté le français comme moyen de communication large et comme langue de gouvernement, ils l'ont assimilé comme mode d'expression et comme outil de création littéraire, ils l'ont maîtrisé, apprivoisé, domestiqué, soumis, passablement subverti, opportunément adapté à leur génie propre, admirablement intégré à leur imaginaire linguistique et culturel. C'est légitimement qu'ils en revendiquent la « copropriété ».

Ainsi, le français a transformé le paysage sociolinguistique et socioculturel de la plupart des pays africains francophones. Il s'y est imposé ou plutôt il y a été adopté comme langue de scolarisation, d'administration, de formation et de communication sociale. Par conséquent, les locuteurs de la langue française, partout où ils se trouvent, et quel que soit leur rythme d'utilisation de cette langue, concourent à la construction solidaire du monde francophone. Le français s'est imposé comme une langue d'expression privilégiée au sein de diverses communautés [socio]linguistiques, favorisant de ce fait l'intercompréhension entre les peuples. C'est une langue véhiculaire. Il devient un outil par excellence incontournable, à usage quasi quotidien dans les quatre coins du globe.

Par ailleurs, la grande famille unie par le français, la « Francophonie » s'est élargie et continue à s'agrandir, en s'éclatant aujourd'hui, plus qu'hier, en une multitude de familles que l'on pourrait volontiers qualifier de « communautés francophones » de dimensions variables. De ces communautés, les comportements [socio]linguistiques comme les pratiques langagières donnent à remarquer qu'un certain nombre de mots étrangers à la langue française de la Métropole sont incorporés pour faciliter l'intercompréhension entre les différents locuteurs. Cependant, l'utilisation de ces mots n'est pas pareille pour toutes les catégories sociales. Les intellectuels ont tendance à se conformer à la norme standard, au moment où la classe des moins instruits se donne seulement du plaisir à s'exprimer en français sans complexe, car n'ayant pas l'idée de la norme imposée, « le bon usage » (Grevisse, 1936). Ainsi, on a l'impression que chaque communauté francophone, pays ou région, est susceptible de construire non seulement ses normes endogènes, mais aussi son rapport à des normes qu'elle hiérarchise et, au-delà, à sa propre référence. Cela étant, depuis la création de la Francophonie, plusieurs définitions ont émergé. Généralement, toutes tournent autour de la langue française qui en est

la colonne vertébrale, la clé voire le cordon. La langue française, naturellement de la France, s'est vue diffuser à travers le monde par le biais de la colonisation. Dès lors, certains pays se sont approprié ladite langue en en faisant une langue officielle voire seconde et une langue d'enseignement. D'autres l'ont enrichie avec des mots et/ou vocabulaires des langues locales. Et les autres encore l'ont dénaturée en essayant de l'adapter aux langues locales, tandis qu'une dernière catégorie essaye de se rapprocher de la norme. La langue française a alors subi des variations. C'est le cas dans plusieurs pays africains, ce qui fait de l'Afrique le premier continent qui compte le plus grand nombre de francophones et qui détient l'avenir de la langue française (OIF, 2018), pour l'avoir adoptée et adaptée dans le contexte africain. Ainsi, selon l'OIF (2014 : 3), *cinquième langue la plus parlée au monde, avec 274 millions de locuteurs, le français bénéficie de la croissance démographique des pays d'Afrique subsaharienne dont les systèmes éducatifs, bien que rencontrant des difficultés de natures quantitative et qualitative continuent d'accorder une place privilégiée à cette langue. Conformément à nos pronostics, la scolarisation en français a permis à plusieurs pays du sous-continent de connaître des progressions du nombre de francophones allant jusqu'à 30 % depuis 2010.*

La Francophonie regroupe différents pays de par le monde entier. Elle est un aspect clé de la politique culturelle de la France, voire de sa politique tout court. Mais le terme est vague et se prête à de nombreux usages et à de multiples interprétations. Ainsi, les enjeux du concept de francophonie sont multiples avec des visées variées, étant donné les différents pays membres de cette organisation. L'usage de la langue française dans tous ces contextes atteste du positionnement de la France à l'ère de la mondialisation dans le concert des autres langues. L'on note que ces pays, chacun avec ses langues locales, ont adopté le français comme langue officielle, d'administration, d'enseignement, etc. Dans certaines régions, le français a été « apprivoisé » selon les réalités sociolinguistiques des pays concernés. Il a ainsi subi des transformations à se dénaturer, à s'enrichir, à s'appauvrir, à s'africaniser (pour l'Afrique), à s'angliciser (pour les anglophones), à s'américaniser (pour l'Amérique), à s'asiatiser (pour l'Asie), à s'océaniser (pour l'Océanie), etc. Par conséquent, le français est devenu multiple et recouvre plusieurs facettes à travers le monde. Cet aspect fait de la francophonie, au-delà du simple fait de parler et/ou d'utiliser [le] français, un ensemble plus difficile à circonscrire. La Francophonie désigne souvent l'ensemble des personnes qui parlent le français comme langue maternelle, langue d'usage, langue administrative, langue d'enseignement ou langue choisie du point de vue linguistique. Dans un contexte politique, il peut aussi renvoyer à une communauté de pays francophones mais aussi quelquefois à l'ensemble des pays ou régions membres de l'OIF (Organisation Internationale de

la Francophonie). Ce dernier aspect empêche certains pays à majorité francophone d'intégrer pleinement l'OIF. C'est le cas de l'Algérie où le français est parlé par une majorité aux accents différents.

La langue française a réussi à se faire accepter dans plusieurs communautés linguistiques sans pour autant nuire aux langues locales. Ainsi, une sorte de symbiose s'est installée entre le français et les langues respectives des pays l'ayant adopté comme langue officielle, d'enseignement, d'administration. La complémentarité et non la concurrence se fait vite remarquer dans certaines situations de communication où une idée qui ne trouve pas d'équivalent dans telle ou telle langue est vite retrouvée dans l'une ou l'autre langue. Il y a une certaine interpellation linguistique, bien que les langues n'aient pas le même poids selon le rapport de l'OIF (2014 : 32) sur la langue française dans le monde.

On peut penser qu'il y a autant d'espaces linguistiques qu'il y a de langues différentes. Or certains estiment que l'on compte actuellement jusqu'à 6000 langues sur la planète. Évidemment, ces langues n'ont pas toutes le même poids, le même statut ni le même rayonnement à l'échelle planétaire.

Le français n'est plus, du moins en Afrique, une infirmité de l'accident colonial qui a frappé l'Afrique, mais une langue du paysage sociolinguistique africain actuel. Par conséquent, le français est revendiqué de façon légitime comme un moyen de communication courante en Afrique et un outil de création artistique et littéraire par ses usagers africains voire une langue des savoirs. C'est ce que laisse sous-entendre Rabemananjara cité par Ngalasso-Mwatha (2012 : 114) en ces termes :

Le parler du conquérant va permettre aux vaincus, aux dispersés de la planète, de se faire signe d'un continent à l'autre. Curieuse aventure ! L'Occident devenu le sémaphore de la négritude ! De Tananarive à Port-au-Prince, de Conakry à Harlem, de Bamako à Fort-de-France, de Trinidad à Bahia, de Dakar à Havane, de Nyassaland à Jamaïque, de Little Rock à Durban, les Négro-africains s'interpellent avec la nonchalance de l'accent anglais, la vivacité des propos français et la richesse vocales des Lusitano-Espagnols !

Ainsi, quoique les politiques linguistiques des États changent selon la tendance politique en vogue, les pays où le français a longtemps cohabité avec les autres langues locales auront toujours besoin du français. Pour cela, le passage à une autre langue, comme l'anglais au Rwanda et au Madagascar où le français avait servi comme langue officielle, d'administration, d'enseignement depuis un certain temps ne sera pas facile. Le français fait déjà partie du répertoire linguistique des Africains. Et ces derniers sont individuellement ou collectivement attachés au français pour une raison ou une autre. Souvent, entre les Africains de différentes

langues nationales, le français sert de langue véhiculaire, tout en étant également une langue d'ouverture au reste du monde. Le cas du Cameroun illustre bien ce fait où « plus de 250 langues coexistent sur le territoire camerounais » (Sol, 2013 : 49). Les Africains aiment alors le français de par son utilité pratique dans plusieurs secteurs de la vie des pays africains, et ce, indépendamment de son origine coloniale.

Le français en tant qu'outil et moyen de communication dépasse les frontières naturellement établies pour différencier les peuples de la planète. S'exprimer en français ne reflète ni la race du locuteur (surtout la couleur de la peau), ni son ethnie, ni son statut éducatif, ni son statut professionnel, ni sa religion, ni son pays, etc. Bref, le français n'est pas marqueur d'une quelconque identité distinctive des peuples au-delà du fait francophone, car là-même, des lusophones, des anglophones, des arabophones, des x-phones s'expriment en français pour le simple fait de communiquer. C'est-à-dire de partager, de mettre en commun les différentes idées.

N'est-il pas étonnant de voir les gens de toutes les couleurs et de tous les horizons réunis autour d'une même table ronde et échanger dans une seule et unique langue « le français », peu importe les accents, dans un climat d'entente et de compréhension mutuelle, loin de toutes sortes de considérations pour discuter de l'avenir du monde « francophone » à travers différents projets multidimensionnels ? C'est là le caractère fort de la langue en général et du français en particulier, à la fois vecteur de l'identité et facteur d'unité interétatique. En s'exprimant en français, l'on ne conçoit plus son identité comme étant faite d'appartenances multiples, certaines liées à une histoire ethnique et d'autres pas. L'on se voit plus en soi-même, en ses propres origines, en sa propre communauté. Un rapport d'unité se crée avec les autres locuteurs du français comme avec sa propre communauté, sa propre famille. Les traits de différence sont mis de côté et l'on ne milite désormais que pour la [notre] communauté francophone. C'est une communauté de personnes avec lesquelles l'on partage une même langue mais qui, au fond, n'ont finalement que très peu de choses en commun, à l'exception de la langue française. De plus, c'est une communauté de personnes avec lesquelles l'on peut se sentir extraordinairement proche. C'est dans ce sens-là que Maalouf (1998 : 153), comparant la langue à la religion s'exprime ainsi :

La Religion a vocation d'être exclusive, la Langue pas. On peut pratiquer à la fois l'arabe, l'hébreu, l'italien, le suédois, mais on ne peut être à la fois juif, musulman, catholique et luthérien ; (...) La langue a cette merveilleuse particularité d'être à la fois facteur d'identité et instrument de communication.

C'est ainsi que les pays ayant en partage la langue française se sont regroupés au sein de l'OIF comme une seule nation, une seule communauté avant toute autre considération, ce qui confère par ailleurs à cette organisation un caractère particulier avec de multiples facettes de la langue française.

3. Les multiples facettes du français et leurs implications sémantiques

Il n'est plus à démontrer que « la présence du français dans le monde contemporain est très diverse, comme sont variables les conditions de son appropriation, en fonction de demandes et d'offres multiples » (Castellotti, Chalabi, 2006 : 4^e Couverture). La pluralité de locuteurs du français, chacun dans sa communauté [socio]linguistique, amène à affirmer l'existence de plusieurs facettes du français. Une langue se parle différemment selon les compétences du locuteur concerné, mais aussi selon les contextes de son enseignement-apprentissage. Une langue peut aussi s'écrire de plusieurs façons [toutes acceptées par la communauté concernée] selon l'évolution de la langue dans le temps, la linguistique diachronique ou évolutive qui considère l'étude de la langue d'un point de vue évolutif (Saussure, 1916). Ainsi, l'orthographe rectifiée et tolérée de certains mots du français ne cesse d'étonner les francophones non avisés. C'est le cas de « événement » et « évènement » ; la disparition de l'accent circonflexe pour tous les mots où il n'a pas de fonction diacritique (naître ou naitre ; paraître et paraître ; connaître ou connaitre ; etc.). Tout cela pour montrer qu'une langue évolue dans et avec le temps. De plus, dans certaines régions du monde, on constate ce qui constitue, selon l'expression de Sartre, la « défrancisation du français » (Blé Kain, 2016) par une catégorie de locuteurs, surtout les non-instruits, ce qui crée des sens multiples pour les vocables alors employés. Ainsi, cette langue ne peut être comprise ni par un locuteur s'exprimant exclusivement en français métropolitain ni par une personne instruite dans une autre langue locale de son pays. Feussi, dans son ouvrage *Parles-tu français ? Ça dépend...* (2008 : 154-155), va jusqu'à donner les noms les plus fréquents pour désigner les différents pôles du français à Douala [Cameroun]. Il cite entre autres appellations :

- *français moyen avec comme nominations: français simple, normal, familier, courant, commun, du quartier, des bancs de l'école ;*
- *bon français avec comme nominations : français soutenu, académique, raffiné, élevé, standard, supérieur, gros français, des intellectuels, du campus, de la haute société, des longs crayons ;*
- *francanglais avec comme nominations : fran-anglais, camfran-anglais, français, truc, bricolage, francam(erounais), des jeunes, des yors, à la mode, des rappeurs, des paresseux, de la débrouillardise ;*

- *mauvais français avec comme nominations : français de la rue, petit français, bas, décousu, (des mamans) du marché ;*
- *français personnalisé avec comme nominations : français de haut niveau, élevé, de personnalisation.*

De plus, le français en Afrique se caractérise par des formes particulières voire différentes selon les aires géographiques. Et les variations que subit le français dans ce continent sont fonction de la maîtrise effective ou non de la langue française. S'agissant des particularités prosodiques, par exemple, Dumont et Maurer (1995) font le constat ci-après : « À travers un certain nombre d'emprunts [...] on note l'apparition de phénomènes qui ne sont pas répertoriés en français central. C'est le cas, par exemple, du /x/ constrictive vélaire sourde, présent dans des syntèmes comme caaxanerie (fanfaronnade ...) ; dans de simples emprunts comme *xala* (*mauvais sort*) ». Il en est de même chez certains locuteurs francophones d'Afrique de l'Ouest en général et du Sénégal en particulier de l'usage du /r/ apical, à la place du /R/ grasseyé. Au Cameroun, une bonne franche des locuteurs de la partie septentrionale ont tendance à appuyer et à tirer sur le /r/, ou à substituer le /s/ au /z/.

Les variations du français sont aussi évaluées à travers les emprunts contribuant à la dialectisation du français. On peut ainsi observer que, pour le cas spécifique du Cameroun, le locuteur, soucieux de décrire la réalité de son milieu, s'embarrasse peu de chercher dans le lexique du français des équivalents périphrastiques pour désigner des mets typiquement camerounais. Ainsi, *le koki, le ndolè, le kpen, le zom, le sanga, le mbongo, le nkui, le ndomba, etc.* entrent allègement dans le lexique culinaire des Camerounais. Leur usage est d'autant plus généralisé que les établissements hôteliers, lieux d'échanges et de brassages culturels par excellence, se chargent de les promouvoir. Le phénomène d'emprunt n'est pas l'apanage des Camerounais seuls. Au Rwanda, au Burundi, la RDC, etc. les locuteurs francophones empruntent au kiswahili, au kirundi, au lingala. Bref, le phénomène des variations semble beaucoup plus intéressant au regard des glissements sémantiques que subissent certains mots français. Employés dans des contextes et des interactions spécifiques, ils cessent de renvoyer à leur signification standard.

Voici quelques exemples tirés de la réalité camerounaise, parfois des désignations impropres : *Frapper quelqu'un*: l'escroquer ; *Taper la bouche*: parler inutilement ; *Siester*: faire la sieste ; *Verber une fille* : faire la cour à une fille ; *Promotionnaire*: camarade de promotion ; *Il fait que partir*: il ne fait que partir ; *Solutionner un problème*: résoudre un problème ; etc.

Tout cela rentre dans ce que l'on qualifie de français aux multiples facettes, où l'on parle du français ivoirien, abidjanais, sénégalais, dakarois, malien, togolais,

lyonnais, marseillais, parisien, canadien, algérien, haïtien, égyptien, marocain, louisianais, etc. avec des accents forts différents illustrant des variétés du français, mieux des multiples facettes du français. Par ailleurs, comme le note Feussi (2008 : 104), dans *les représentations, le bon français apparaît donc comme l'idiome des usages formels et écrits, dans la vie professionnelle comme dans la vie politique (discours et documents officiels)*.

Par ailleurs, en tant que Burundais, des constats sur les variétés du français ont été relevés. Avant tout, il importe de préciser que la langue française n'est accessible qu'aux personnes ayant fréquenté l'école. C'est en quelque sorte une langue de l'élite. Ainsi, nous pouvons avoir des catégories suivantes :

- *le français soigné* : c'est le français dit « plus ou moins normé », c'est-à-dire intelligible, compréhensible et accessible à un locuteur normal du français ; par exemple à un Français de naissance et de nationalité.
- *le français malade* : c'est le français des personnes n'ayant pas poussé leurs études très loin, un français difficilement intelligible et compréhensible aux locuteurs naturels du français.
- *le français simple* : c'est le français des communications limitées, de la débrouillardise, mais accessible. Ici, le locuteur, dans son vocabulaire limité, essaie de s'efforcer à parler français.
- *le kifrançais* : c'est le français mélangé au kirundi. C'est un français courant au Burundi dans plusieurs situations de communication. C'est le français des locuteurs du français et du kirundi qui interfèrent les deux langues.
- *le kiangfrançais* : c'est un mélange des trois langues kirundi, anglais et français désormais officielles au Burundi. En certains moments, le locuteur le fait inconsciemment et/ou sciemment pour montrer ses capacités à s'exprimer en plusieurs langues.
- *le frankiswang* : c'est un mélange du français, kirundi, swahili et anglais. Avec l'enseignement de ces quatre langues dès le primaire, la plupart des apprenants écoliers n'arrivent pas à distinguer ces langues. Ils les mélangent dans leurs propos qui, au final, sont incompréhensibles.
- *le francanglais* : c'est le français et l'anglais mélangés. Cela se remarque surtout chez les locuteurs de ces deux langues. Ce mélange se produit en cas d'un mot qui ne revient pas facilement dans la mémoire du locuteur dans l'une ou l'autre langue.

Ces variantes du français entraînent parfois des incompréhensions entre les locuteurs, avec des incidences sémantiques pour un locuteur non avisé. Pour ce dernier, certaines phrases, expressions, mots ou segments peuvent paraître incompréhensibles. Ils font pourtant partie de la langue française et/ou sont inclus ou

utilisés dans cette langue. Leur inclusion est souvent volontaire ou inconsciente et les auteurs ne s'en rendent parfois pas compte. À noter également que le strict respect de la norme dans certaines situations de communication est parfois mal perçue, comme le montre le passage suivant : [...] au cas où un scolarisé arrive dans un café et parle un français respectant la norme scolaire, la réaction des autres participants peut être de l'inviter à parler comme les autres, dans un français relâché, sinon il pourra être marginalisé (Feussi, 2008 : 138).

Voici alors une série d'exemples de mots, segments, phrases ou expressions qui sont employés dans la langue française sans tenir compte de la « norme » préétablie. Ces exemples font état d'intercompréhension ou d'incompréhension entre les locuteurs en présence selon les contextes donnés. Ils se révèlent donc d'un mélange d'anglais, des langues [africaines] locales qu'on essaye de franciser.

- *Quand tu such la télé tu vois que chez les watt*

Est-ce qu'on suffa même du ngué ? tout le monde est bath !

Dès que je tombe là-bas je hole un bolo

N'importe quel bolo qui peut me gui les do

Promener les chiens, moi je vais bolo

Laver les cadavres, moi je vais bolo

Même épouser les veuves hein ! moi je vais bolo

Fait quoi fait quoi j'aurai les do

Foumban - Foumbot je vais go

(Extrait de « je go » in Koppo, 2004 : Je go (album musical-rap), cité par Feussi, 2008 : 82)

- *Est-ce que tu know que le Pasto de Melen-ci me fait souvent lap ? L'autre day de Sainte cene, le body-là a failli dou le culte sans sa robe. Il golait déjà djoum dans le temple quand la macho qui est sa secrétaire paroissiale lui a ask que Pasto tu go où comme-cà sans ta robe ? Il fallait see, le Pasto est comot du rang et a marra pour aller falla sa robe.*

(Extrait du journal La cloche, mensuel d'information de l'église évangélique du Cameroun, Août 1999, p.8, Melen, Yaoundé, cité par Wamba et Noumssi dans « Le français au Cameroun contemporain : Statuts, pratiques et problèmes sociolinguistiques », in Dynamique du français au Cameroun, p. 31).

- *Je sus en voyant un jour un client de mon maitre « et de surcroit fonctionnaire » comme Masso Yo dit, se lever après avoir lui aussi ingurgité quelques bouteilles du même Beaufort ... et des femmes alentours (Cité par Medjo Elimbi, 2016 : 118).*

- *C'est nous les sans-diplôme-fixe qui ndoloons (aimons) vraiment notre cher continent (Cité par Fandio Ndawouo, 2016 : 95).*

- *Il science (il cogite), oui il a commencé à sciencer (à méditer) pour savoir pourquoi son business n'a paswaka (n'a pas marché), il était lui aussi un scienceur (il se révélait comme un intellectuel) (Idem : 90)*
- *On a attrapé le tricheur de livre là où il mbolotait (travaillait) (Idem : 95)*
- *Si quelque chose comme ça arrivait à ses égaux, ils allaient dire comment les Kamers (les Camerounais) les ont frappés (arnaqués) (Ibidem).*

Pour conclure cette série d'exemples, il importe de préciser que Mendo Zé (1999) parlait d'une langue « éclatée » dans un collectif qu'il a dirigé et où une palette d'études intéressantes et multidimensionnelles se consacrait à la dynamique du français au Cameroun. D'autres études sur le Cameroun ont aussi été réalisées dans ce sens (Nzessé, 2009 ; 2012 ; 2015 ; Biloa, 2003 ; etc.). Soulignons, par ailleurs, que le Cameroun n'est qu'un cas parmi tant d'autres à travers le monde, le Cameroun étant baptisé « l'Afrique en Miniature ». De plus, l'Afrique est le continent qui renferme plus de Francophones (OIF, 2018).

4. Le français et la question de norme(s)

Dans cette section, nous partons de ces propos de Morin (2000 : 1) :

Si l'on en croit Martinet, les Français attacheraient beaucoup plus d'importance aux normes syntaxiques et lexicales qu'aux normes de prononciation : « Le grand public [français] [...] n'est probablement pas conscient d'une nécessité d'améliorer sa langue par imitation d'un groupe social particulier. Ceci s'explique aisément du fait que les Français sont beaucoup plus sensibles au maniement défectueux de la grammaire qu'aux aberrances de prononciation. Aucun "accent" reconnu comme français ne saurait déclasser personne, pourvu qu'il ait, par frottement, perdu de son agressivité : qu'il roule les r ou qu'il grasseye, qu'il distingue un de in ou qu'il les confonde, qu'il fasse ou non sentir certains e "muets", un Français sera toujours "distingué" si sa syntaxe est impeccable et s'il choisit inmanquablement le mot juste.

En postulant qu'au sein de tout groupe social la langue est un moyen d'exprimer la qualité des rapports sociaux, Dubois (1994 : 342) propose deux définitions à la notion de *norme*. Dans une première acception, il envisage la *norme* comme un système d'instructions définissant ce qui doit être choisi parmi les usages d'une langue si l'on veut se référer à un idéal esthétique ou socioculturel. Parce qu'elle suppose l'existence d'usages prohibés, la *norme* donne alors son objet à la grammaire prescriptive ou *grammaire* au sens courant du terme. Dans une deuxième appréhension, la notion renvoie à tout ce qui est d'usage commun et courant dans une communauté linguistique. En cela, la *norme* correspond à l'institution sociale que constitue la langue standard.

Premièrement, c'est utile de clarifier qu'il n'y a pas une seule norme, mais qu'il y en a plusieurs (Bédard, Maurais 1983 : 1). Cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas une norme préférée, mais ce n'est qu'une parmi d'autres. Le problème se pose quand on choisit une norme au détriment des autres variétés. *La standardisation implique l'élimination progressive des normes concurrentes par l'adoption d'une norme unique qui vient supplanter toutes les autres* (Lodge 1997 : 132). En France, c'est la norme du parler de Paris qui est devenue la norme dominante. Par ailleurs, selon Vézina (2009 : 1), *une langue comme le français comporte deux types de normes : l'usage et le bon usage, et c'est surtout à ce bon usage qu'on fait allusion lorsqu'on parle de « la norme », formule qui traduit bien la perception plutôt unifiée qu'ont les locuteurs de cet ensemble de règles et de prescriptions pourtant fort complexes et non uniformes.*

Cependant, Fandio-Ndawouo, dans son argumentaire pour le projet d'un collectif *Le Français contemporain face à la norme. Pratiques, gestions et enjeux d'une langue au défi de la pluralité* (2018), avance que quelle que soit la définition considérée (Mackey, 1967 ; Coseriu, 1970, Bédard, Maurais, 1983 ; Weinreich, 1933 ; Börner, Vogel, 2000 ; Pöll, 2005 ; Siouffi, Steuckardt, 2007 ; Nglasso, 2011), il est intéressant de souligner que, étymologiquement, le vocable *norme* est issu du latin *norma* qui désignait, au départ, une sorte d'équerre, instrument utilisé par les maçons et les charpentiers pour tracer des lignes droites. La confusion avec le grec νόμος « règle, loi » (principe général, impersonnel et extérieur aux individus, qui s'impose à tous) a donné lieu à une série de dérivés qui rentrent dans son champ lexical avec des nuances sémantiques fondées sur cette double étymologie : normal vs anormal pour signifier « qui est conforme ou non à la norme de la langue », et normatif vs anormal ou non-normatif pour référer à « qui est conforme ou non à la norme socialement acceptée, au bon usage défini par les jugements de valeur ». De là, découlent deux perspectives : l'une linguistique et l'autre sociale, selon qu'on envisage la notion de *norme* du côté du code de la langue ou du côté des usagers de ce même code, deux approches sommes toutes complémentaires mais distinctes.

L'on peut également, avant de terminer cette section dédiée à la question de norme(s), préciser que Moreau (1997) distingue cinq (05) types de normes : les normes objectives, les normes descriptives, les normes prescriptives, les normes subjectives et les normes fantasmées. Néanmoins, la question de norme dans le processus d'enseignement/apprentissage est difficilement saisissable d'autant que, selon Nzessé (2008 : 320) :

La norme ne correspond que très imparfaitement aux pratiques effectives de la langue. Ce que le professeur enseigne à ses élèves est une demi-abstraction plus unifiée certes, mais lacunaire. Il y a certes des avantages pédagogiques

à enseigner le français normalisé parce qu'il est plus régulier, plus homogène et partant plus simple à assimiler (Besse, 1976 :28-29), mais le plus urgent pour certains est de revoir les prescriptions normativistes en cessant de les considérer comme un absolu, ce qui suppose, dans des manuels scolaires et la pratique pédagogique, la révision du manichéisme linguistique d'après lequel un énoncé ne peut être que vrai ou faux, français ou non.

Il faudrait désormais noter que la question de la norme est relative dans le fonctionnement « pur » d'une langue, ici le français. Son fonctionnement social illustre la flexibilité des normes. En effet, il y a des contextes où le locuteur se doit de faire recours aux différents français, non pas par ignorance, mais sciemment, pour se faire comprendre. Et comme l'affirme Feussi (2008 : 107), *[...] il n'est pas possible de prétendre utiliser uniquement le bon français, quel que soit le contexte. Le bon français est certes surtout véhiculé par l'école en particulier, mais il est toutefois devenu courant que, dans les salles de classe ou encore dans les cours de récréation, on entende, dans une conversation informelle, un autre usage du français par ces élèves locuteurs du bon français [...].*

Dans la plupart des cas, en situation de communication et selon les différentes interactions sociales, les locuteurs francophones ont tendance à se focaliser plutôt sur la transmission du message et non sur la qualité linguistique de leurs énoncés, ce qui enfreint généralement à la norme. Par ailleurs, Eloy (1993 : 105) fait remarquer que *la norme figure toute la langue, ou « l'essentiel de la langue », et cette conception porte en elle-même une idée d'insécurité linguistique : représentée stable, invariante, finie, elle est par définition inaccessible dans sa complétude. Autrement dit, on n'est jamais tout à fait en règle avec cette loi-là et on ne peut que craindre toujours.*

5. La langue française ou les langues françaises ?

Tout d'abord, Nzessé (2015 : 9) citant Corréard et Schmidt avance que *le français est vu comme un ensemble de variétés dont aucune ne serait une norme pour les autres, avec, dans le domaine du lexique, une zone de divergence contenant les particularités de toutes les variétés.* Le français est aujourd'hui une langue parlée et enseignée dans les quatre coins du monde. C'est une évidence et une réalité absolue. Pour cela, il subit les influences des réalités sociales et socioculturelles des différents pays qui en font usage. L'espace géographique occupé par la langue française ne cesse de s'élargir. Ainsi, le français, sans cesser de fonctionner, partout où il est d'usage, comme un moyen de communication universel, est appelé à s'adapter, pour des fins communicatives variées, à des situations socioculturelles

et sociolinguistiques diverses. Par conséquent, l'on peut affirmer sans conteste qu'il existe, non plus une langue française, mais des langues françaises. Cela occasionne une problématique sur le type de français à enseigner et dans quel français enseigner. Déjà, l'on a beaucoup parlé du phénomène de variation [(socio) linguistique] depuis les travaux de l'équipe de Grenoble sur la variété des utilisations de la langue commune dans différents contextes sociaux (Dabène, Billiez, 1987; Gadet, 1989; Billiez, 1992; Lucci et al., 1998; Billiez et de Robillard (coords.), 2003; Caubet et al. (éds.), 2004; etc.). Le français n'échappe pas à ce phénomène, ce qui crée des variétés du français. Ainsi, a-t-on distingué le français des jeunes, des adultes, des banlieues, le français populaire, urbain, familier, etc. Pour cela, Beturcci (2013), citant Gadet avance que du point de vue normatif, le français populaire qui constitue « un classificateur déclassant » désigne « un ensemble de formes non standard » et correspond à « un construit social hétéroclite » porteur d'une « fonction déclassante implicite ».

L'Afrique est, selon l'OIF (2018), le continent qui enregistre plus de locuteurs du français. C'est aussi en Afrique où le français est la langue d'enseignement et la langue enseignée [surtout en Afrique francophone]. C'est également en Afrique que l'on trouve plus de langues locales [langues africaines]. Ces dernières, à la rencontre du français, se sont enrichies ou appauvries, de même que le français, jusqu'à créer certains sentiments chez les locuteurs. Pour cela, souligne Midiohouan (1994 : 74) que *dans presque tous les pays francophones d'Afrique, la place qu'occupe la langue française par rapport aux langues locales crée un sentiment de frustration qui se retourne de plus en plus ouvertement contre la première, même chez les intellectuels. On se venge du français, instrument de brimade des cultures locales, en le brimant, c'est-à-dire en le parlant mal, en le déformant, en l'agressant, ce qui, à la longue, risque d'aboutir à un créole impropre aux relations interafricaines et internationales et de réinstaller chaque État dans l'isolement que le maintien du français est censé éviter.*

Selon Perregaux (2007), le français, dans plusieurs pays, a été une langue imposée, mais pas au détriment des autres langues existantes [locales]. Par conséquent, à cause du contexte de vie qui contraint à un usage déséquilibré des deux langues et d'un frottement quotidien entre elles, l'utilisation de la langue française va s'imposer jusqu'à faire de ladite langue « la langue ennemie » des langues locales. C'est pourquoi, une fois l'« ennemie » maîtrisée, l'on en a fait ce que l'on veut, disons « l'esclave » que l'on manipule comme l'on veut. Dans cette logique, certains écrivains se plaisent d'écrire dans un français qui s'éloigne du français standard, celui de la métropole, un français qui échappe à la norme imposée. L'on citera dans cette série beaucoup d'écrivains d'hors la France. C'est ainsi que Alexakis, cité par

Perregaux (2007 : 26) affirme : Je sais que je n'écrirai jamais le français comme l'écrivent les écrivains français de naissance, mais je l'écrirai comme je le peux, du mieux que je le peux. Cette langue, je ne l'ai pas choisie. Elle m'a été imposée par le sort, par le hasard, par les circonstances.

D'un autre côté, la richesse d'une langue se remarque via le phénomène d'emprunt linguistique, défini techniquement par Ngalasso cité par Nzessé (2012 : 9) comme s'agissant d'*éléments qui passent d'une langue à une autre, s'intègrent à la structure lexicale, phonétique et grammaticale de la nouvelle langue et se fixent dans un emploi généralisé de l'ensemble des usagers, que ceux-ci soient bilingues ou non*. Aussi, cette richesse se remarque-t-elle à travers le phénomène de calque. Ledit phénomène traduit un effort d'adaptation d'une langue donnée à la seule fonction de communication en essayant de contourner certaines contraintes liées au fonctionnement de la langue, sans oublier le métissage linguistique. Ce sont ces phénomènes qui fondent la thèse de l'existence d'une multiplicité de français. Cette multiplicité de français, comme il a été démontré précédemment, à travers son implantation d'un lieu à un autre, s'est vu mélanger aux autres langues que parlaient déjà les néo « francophones ». Ainsi, entre autres exemples d'emprunts linguistiques et de calques, Nzessé (2012) cite : *alamimbou, bayam sellam, balock, banga, cam-no-go, djoni, do, doun gourou, feyman, feymania, katika, kongossa, kwatt, lap, makalapati, mougou, nangaboko, ndoss, ngatta, ngomna, ngrimbah ; le famla, le balock, un magida, son kaba, le tchoko, le moukouagne, le ndolo, le ndolè*, etc. Il s'agit des mots qui se sont déjà intégrés dans le français camerounais et qui font désormais partie du répertoire linguistique de la plupart de Camerounais.

Pour cela, Nzessé (2012 : 15) conclut en affirmant qu'au total, au regard de ce phénomène linguistique, le français camerounais apparaît comme fortement enraciné dans le milieu socio-culturel; l'on note un changement linguistique important, signe sans doute annonciateur de la recherche d'une identité nouvelle ou d'une quête de l'identité perdue. Car de tels processus sont intrinsèquement liés à la problématique de l'identité dans la mesure où, selon Sophie Alby (2001 : 58), « le contact des langues est aussi celui des cultures, et les communautés concernées par ce phénomène sont dans des situations de construction ou de re-construction identitaire dont le changement linguistique est un des signes ».

En guise de conclusion

Dans cette dernière partie de notre article, il importe de rappeler et/ou de revenir sur le thème central du numéro « *Enseignement du et/en français : savoir de la langue et langue du savoir* ». Il est vrai que dans la plupart des pays africains,

le français est une langue d'enseignement et une langue enseignée à presque tous les paliers de l'enseignement. Cependant, le niveau de connaissance de ladite langue par les enseignants, d'une part, et les apprenants, d'autre part, laisse à désirer. Si nous prenons le cas du Burundi (Bigirimana, 2017), *seuls 17% d'élèves et étudiants admettent que le français représente une langue de science/technologie*. De même, le français, bien qu'il soit la langue d'enseignement au Burundi, il n'est pas préféré pour les études. Certains arrivent même à qualifier le français au Burundi de langue « obligée et avalée de force » (Bigirimana, 2018). De ce qui précède, l'on peut affirmer qu'au Burundi le français mérite d'être seulement une langue enseignée et non celle d'enseignement, donc celle du savoir.

Le français, alors langue partagée par plusieurs locuteurs de diverses localités, sous l'appellation commune de « francophones », ne se présente plus sous une seule forme originale, mais présente aujourd'hui plusieurs formes qui s'écartent parfois de la norme. Avec la nécessité de communiquer, les participants à l'acte de communication ne font pas très attention à la norme imposée mais plutôt cherchent à transmettre le message en visant l'intercompréhension, quel que soit le français employé. Dans cette logique, le concept de norme(s) apparaît comme relatif. Le français, comme les autres langues du monde, dans ce cadre, fonctionnerait selon les représentations contextuelles que les locuteurs s'en font. Et dans l'enseignement-apprentissage, l'on doit tenir compte de ses représentations par les enseignants et les apprenants. Généralement, les transgressions de norme(s) sont parfois liées au fait que les locuteurs pensent, agissent voire réfléchissent dans leurs langues locales [premières] et essaient de transposer leurs pensées en français, ce qui correspond rarement à la norme standard. Par conséquent, le français se parle différemment à cause du phénomène de contact avec les langues locales mais aussi des paramètres relevant de l'axe social débouchant ainsi sur une langue française éclatée et aux multiples facettes.

Bibliographie

- Alby, S. 2001. « Mort des langues ou changement linguistique ? Contact entre le kali'na et le français dans le discours bilingue d'un groupe d'enfants kali'naphones en Guyane française ». *Cahiers du Rifal*, n°1, p. 46-58.
- Bédard, É., Maurais, J. 1983. *La Norme linguistique*. Conseil Supérieur de la langue française. Paris-Montréal : Le Robert-Publications du Québec.
- Beturcci, M-M. 2013. « Formes de la ségrégation langagière et sociale en banlieue ». *Cahiers Internationaux de Sociolinguistique*, n°4, Bulot, T. (sous la dir.), *Normes et discrimination(s). Frontières, espaces et langues*, p. 41-55.
- Bigirimana, C. 2017. *Représentations et attitudes sociolinguistiques du français en milieu scolaire au Burundi*. Thèse de Doctorat/PhD. Cameroun : Université de Dschang.
- Bigirimana, C. 2018. « Enseignement des langues : représentations et construction identitaire ». *Synergies Afrique des Grands Lacs*, n°7/2018, Ntakirutimana, E., Makomo Makita, J.

- C., *Didactiques des langues, des cultures et des littératures en Afrique Centrale, Afrique de l'Est et des Grands Lacs : État des lieux, enjeux et perspectives*, p. 15-28. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Afrique_GrandsLacs7/bigirimana%20.pdf [consulté le 20 juillet 2019].
- Biloua, E. 2003. *La Langue française au Cameroun*. Bern : Peter Lang.
- Blé Kain, A. 2016. « Le mélange des langues dans *Les Naufragés de l'intelligence* de Jean-Marie Adiaffi : une esthétique de la néoglottophagie ? ». In : Nzessé L. *Le français en Afrique. Évaluation de sa portée patrimoniale*. Paris : L'Harmattan, p. 101-114.
- Castellotti, V., Chalabi, H. (Dir.). 2006. *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*. Paris : L'Harmattan.
- Caubet, B. et al. 2004. *Parlers jeunes, ici et là-bas. Pratiques et représentations*. Paris : L'Harmattan.
- De Saussure, F. 2002 [1916]. *Cours de linguistique générale*. Béjaïa : Éd. Talantikit.
- Dubois, J. et al. 1973. *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Éd. Larousse.
- Ducrot, O., Todorov, T. 1972. *Dictionnaire encyclopédique des sciences de langage*. Paris : Seuil.
- Dumont, P. et Maurer, B. 1995. *Sociolinguistique du français en Afrique francophone. Gestion d'un héritage, devenir d'une science*. Vanves : EDICER/AUPELF-UREF. Universités Francophones.
- Eloy, J.-M. 1993. « L'insécurité en français monolithique ou quel est le salaire de la peur ». Francard, M. (éd.). *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*. Volume 1. Actes du Colloque de Louvain-La-Neuve, p. 5-14.
- Fandio Ndawouo, M. 2016. « Hybridation linguistique et appropriation du français en milieu urbain : une lecture de « Au kwatt », chroniques du journal *Mosaïques* ». Nzessé, L. *Le français en Afrique. Évaluation de sa portée patrimoniale*. Paris : L'Harmattan, p. 87-99.
- Feussi, V. 2008. *Parles-tu français ? Ça dépend...Penser, agir, construire son français en contexte plurilingue : le cas de Douala au Cameroun*. Paris : L'Harmattan.
- Fosso, V. (Dir.), 2008. *Dynamique du français au Cameroun : Problèmes sociolinguistiques et stylistiques, enjeux didactiques et glottopolitiques*. Université de Dschang.
- Gadet, F., 1989. *Le français ordinaire*. Paris : Armand Colin.
- Gadet, F. 1992. *Le français populaire*. Paris : PUF.
- Grevisse, M., 1936. *Le bon usage*. Gembloux : Duculot.
- Maalouf, A. 1998. *Identités meurtrières*. Paris : Grasset.
- Medjo Elimbi, S. 2016. « Problèmes de morphosyntaxe normative en francographie africaine (camerounaise) : vers un calque traductionnel ?! Une analyse des structures du syntagme verbal et de la phrase interrogative dans *Temps de chien* de Patrice Nganang », Nzessé, L. *Le français en Afrique. Évaluation de sa portée patrimoniale*. Paris : L'Harmattan, p.115-128.
- Mendo, Z. G. (Dir.). 1999. *Le français langue africaine : enjeux et atouts pour la francophonie*. Paris : Publisud.
- Midiouhouan, G. O. 1994. *Du bon usage de la francophonie*. Cotonou : Éditions CNPMS.
- Moreau, M.-L. 1997. « Normes ». In. *Sociolinguistique, concepts de base*. Sprimont : Mardaga.
- Morin, Y. C. 2000. « Le français de référence et les normes de prononciation », *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, n°26, p. 91-135
- Mounin, G. (Dir.). 2006. *Dictionnaire de la linguistique*. Quadrige : PUF.
- Ngalasso-Mwata, M. 2001. « De *Les Soleils des indépendances* à *En attendant le vote des bêtes sauvages*. Quelles évolutions de la langue chez Kourouma ? », *Actes du colloque sur Littératures francophones : langues et style*. Paris : L'Harmattan.
- Ngalasso-Mwatha, M. 2012. « Le français et la francophonie en Afrique », *Francophonie et plurilinguisme*. Arena Romanistica : University of Bergen, p. 108-135.

- Nzessé, L., Dassi. (Dir.), 2016. *Le français en Afrique. Évaluation de sa portée patrimoniale*. Paris : L'Harmattan.
- Nzessé, L. 2008. « Le français en contexte plurilingue, le cas du Cameroun : appropriation, glottopolitique et perspectives didactiques », *Francofonía*, n° 17, p. 303-323. [En ligne] : <http://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/8457> [consulté le 20 juillet 2019].
- Nzessé, L. 2015. *Le français en Afrique. Inventaire des particularités lexicales du français au Cameroun (1990-2015)*. Institut de linguistique française, CNRS, UMR 7320 - NICE, n° 29.
- Nzessé, L. 2012. *Les emprunts du français aux langues locales camerounaises : typologie, intégration et enjeux*. Québec : Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone/Université Laval.
- OIF. 2014. *La langue française dans le monde*. Paris : Nathan.
- OIF. 2018. *La langue française dans le monde. Synthèse 2018*. Paris : Gallimard.
- Perregaux, C. 2007. « Passages et repassages entre langues : voyages et turbulences ». In : Lambert, P. et al. (éds.). *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique. Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*. Paris : L'Harmattan, p. 23-28.
- Sesep N'Sial, B.N. 1979. *Quelques hypothèses sur la définition du métissage linguistique et la société*. Paris : Ed. Maison des Sciences de l'Homme.
- Sol, M. D. 2013. *Imaginaire des langues et dynamique du français à Yaoundé. Enquête socio-linguistique*. Paris : L'Harmattan.
- Vézina, R. 2009. *La question de la norme linguistique*. Conseil Supérieur de la langue française. Bibliothèque et Archives Canada.
- Wamba, R. S., Noumssi, G. M., 2008. « Le français au Cameroun contemporain : statuts, pratiques et problèmes sociolinguistiques ». In. Fosso (dir.). *Dynamique du français au Cameroun : Problèmes sociolinguistiques et stylistiques, enjeux didactiques et glottopolitiques*. Dschang : Université de Dschang, p. 18-41.

Synergies Portugal n° 7 / 2019



Savoir(s) de /sur la langue





Traduire l'étranger qui se donne en français ou l'accueil d'étrangéités francophones

João Domingues

Universidade de Coimbra/CLP, Portugal

jcosta@fl.uc.pt

ORCID ID : 0000-0001-9762-2196

Reçu le 12-04-2019 / Évalué le 17-10-2019 / Accepté le 20-12-2019

Résumé

Julia Kristeva écrit ses ouvrages en français, sa langue d'accueil. Traduire ses ouvrages dans une autre langue nous a semblé un exercice toujours double : de reconnaissance d'abord des deux langues-cultures originales et ensuite de traduction d'un être dans sa dualité, tantôt se traduisant en français, tantôt se livrant dans son 'étrangéité' même. Sa francophonie comprend déjà en elle-même une diversité de langues et de cultures qu'il s'agit de détecter pour bien traduire une pensée, une culture et un vécu qui s'appuient sur l'expérience d'une étrangère insistant à se faire accepter dans son altérité. Émanant du travail concret de traduction, cette réflexion vise à préciser les impasses traductives relevant du brassage de cultures et de la mixité linguistique dont ces textes témoignent souvent.

Mots-clés : altérité, étranger, étrangéité, révolte, traduction

Traduzir o estrangeiro que se dá em francês ou o acolher 'estranhezas' francófonas

Resumo

Julia Kristeva escreve as suas obras em francês, sua língua de acolhimento. Ao traduzir as suas obras, deparámo-nos com um exercício sempre duplo: de reconhecimento, primeiro, de duas línguas-culturas originais e, depois, de tradução de um ser na sua duplicidade, ora traduzindo-se em francês, ora manifestando-se no seu próprio "ser estrangeiro". A sua francofonia compreende, em si mesma, uma diversidade de línguas e de culturas que é preciso começar por detetar para se poder depois traduzir um pensamento, uma cultura e uma vivência que assentam na experiência de uma estrangeira que teima em fazer-se aceitar na sua alteridade. Emanando de um trabalho concreto de tradução, esta reflexão visa precisar alguns impasses tradutivos que relevam do cruzamento de culturas e da mistura linguística de que os seus textos dão frequentemente testemunho.

Palavras-chave : alteridade, estrangeiro, revolta, ser estrangeiro, tradução

Translating the foreigner who gives herself in french or acknowledging being a francophone foreigner

Abstract

Julia Kristeva writes her work in French. Translating her work has therefore become a constant double challenge: acknowledging, first of all, her two original linguistic cultures and, secondly, translating someone who is, in herself, permanently double-sided, either having herself translated in French or presenting herself in her own 'otherness'. Her 'francophony' is, in itself, a blend of languages and cultures one must be aware of in order to translate her thoughts, culture and way of living which arise from the experience of being a 'foreigner' who insists on being accepted in her otherness. Springing from the specific work of translating her work, this reflection aims at clarifying some translation stalemates which occur because of the crossing of cultures and languages in her texts.

Keywords: otherness, foreigner, being foreign, conflict, translation

Introduction

En écrivant ses ouvrages en français, sa langue d'accueil, de culture et de pensée, Kristeva se dit, se donne¹, au fur et à mesure qu'elle publie et se fait écrivain, philosophe ou critique littéraire. C'est pourquoi traduire ses ouvrages - c'est-à-dire sa création, sa pensée et son vécu - devient un exercice de reconnaissance d'un être toujours double, qui, tout à la fois, se dit tout en se traduisant, ou se donne tel quel, dans son 'étrangéité' même.

Pour traduire ses textes, et quelle que soit la langue d'arrivée, il nous faut cerner d'abord - plus que son français parfois abscons -, une pensée, une culture et un vécu qui s'appuient sur l'expérience d'une étrangère 'seule parmi la foule' des natifs : Kristeva la seule, Kristeva l'étrangère qui tient à demeurer étrange, à se faire accepter dans son altérité, dans sa différence. Kristeva francophone et francophile, icône de la défense de la diversité des langues et des cultures : bulgare en France, française au États-Unis, et le plus souvent étrangère partout.

Fruit d'un travail concret de traduction - déclinaison de savoirs et de vécus entre les langues² -, cette réflexion vise à préciser quelques impasses traductives que nous avons rencontrées, relevant du brassage linguistique et culturel, ou émanant directement de la pensée même de Kristeva.

Notre réflexion portera ici sur trois points : dans un premier temps, sur la traduction du titre même de l'ouvrage *L'Avenir d'une révolte* ; ensuite sur la traduction de l'expression « il y a France dans souffrance » ; et enfin autour du

'comment dévoiler' au lecteur de notre traduction 'cet Autre qui se donne tout étranger qu'il est'.

1. À propos du titre *L'Avenir d'une révolte*

Si le titre d'un ouvrage n'est pas nécessairement révélateur d'un contenu précis, il est au moins sensé ne pas leurrer le public. C'est pourquoi le premier défi que doit relever quiconque veut traduire *L'avenir d'une révolte* de Julia Kristeva est de comprendre ce titre. D'abord, le mot « révolte » : ce mot, qui a maintenant surtout une dimension politique de contestation des lois ou des normes, des valeurs ou des pouvoirs établis, était au départ beaucoup plus plurivoque. Depuis la Révolution Française, et avec l'accolement du qualificatif 'politique', la révolte est en somme la version laïque de cette négativité qui caractérise la vie de la conscience lorsqu'elle essaie de rester fidèle à sa logique profonde ; la révolte est notre mystique, synonyme de dignité (Kristeva : 2012³ : 15).

De fait, la révolte à laquelle pense Kristeva n'est pas la révolte des nihilistes, dans la mesure où le nihiliste n'est, pour elle, qu'un faux révolté n'opérant qu'une « suspension du questionnement au profit de nouvelles valeurs » (Kristeva, 2012 : 20) qui omettent de se questionner elles-mêmes. Le nihiliste « est de fait un homme réconcilié dans la stabilité de nouvelles valeurs » (Kristeva, 2012 : 20). Un peu à l'image des totalitarismes qui ne sont que le résultat d'une fixation de la révolte, c'est-à-dire de la suspension de la pensée, ce « qui est précisément sa trahison » (Kristeva, 2012 : 20).

À rebours, la vraie révolte - minimale, certes - affleure au premier chef dans la culture des mots et sa méditation, en en préservant, à tout le moins, la vie de l'esprit (Kristeva, 2012 :18)⁴. Par ailleurs, cette révolte trouve aussi, depuis les années soixante-dix, son expression dans l'arrivée au premier plan, social et moral, de tant de femmes : avec elles se fait une revalorisation de l'*expérience sensible* « comme antidote à la ratiocination technique ». En fait, chez Kristeva, cette révolte signifie tout autre chose : elle est faite de « Retour-retournement-déplacement-changement » (Kristeva, 2012 : 18).

Kristeva reconnaît, chez Sartre, comme chez Aragon et Barthes, des pensées ou « écritures ré-voltées », c'est-à-dire, qui « tentent de trouver une représentation [...] à cette *confrontation* de l'homme avec l'unité » (*ibid.* : 27). Et c'est ce questionnement permanent, cette « permanence de la contradiction, le provisoire de la réconciliation, la mise en évidence de tout ce qui met à l'épreuve la possibilité même du sens unitaire [...], qu'explore cette culture *ré-volte* » (*ibid.* : 28). Et elle précise : « Ce n'est pas dans le monde de l'action [...] que se réalise cette ré-volte »

(*ibid.* : 28). S'agissant donc d'une « mutation du rapport de l'homme au sens », elle aura des implications politiques, notamment lorsqu'elle pose la question « de la conflictualité permanente » (*ibid.* : 28).

Selon Kristeva, cette mutation s'annonçait déjà dans « la rétrospection chrétienne comme voie de la vérité et de l'intimité » (*ibid.* : 28) ; la pensée freudienne n'étant que son « approfondissement jusqu'aux limites de l'unité consciente » (*ibid.* : 28). Il ne s'agissait donc pas à proprement parler d'une révolte au sens d'un refus d'obéissance à quelqu'un ou à une loi quelconque, ni d'indignation ou de rébellion... ; mais d'un retour, d'une révolte au sens de 'revenir', 'retourner' : un retour à soi, à l'intime, à l'être.

Ce mouvement de sa pensée est d'ailleurs explicité dès la Préface (Kristeva, 2012 :7), lorsque Kristeva confie au lecteur qu'elle a écrit *L'avenir d'une révolte* en 1998, « dans la foulée - dit-elle - de *Sens et non-sens de la révolte* », en 1996, et de *La Révolte intime* l'année suivante; ce dernier élément de ce qu'on pourrait considérer comme une trilogie viendrait donc compléter ce mouvement intellectuel, ce cheminement vers le dedans, vers l'intimité de l'être, là où la vraie révolte serait un retour à soi, à l'essentiel, un retour à l'être. « Je répète, dit Kristeva, que j'emploie le mot « ré-volte » au sens étymologique et proustien du terme : retour du sens à la pulsion et vice-versa [...] » (Kristeva, 2012 : 57).

Ainsi, reprenant l'expression de Camus « Je me révolte, donc nous sommes », Kristeva en fait *illico* l'intra-translation et écrit : « Je me révolte donc nous sommes à venir » (Kristeva, 2012 : 11). Et je retraduirais, moi, interprétant Kristeva, en formulant, non pas « je me révolte », mais bien : « je me retourne donc nous sommes ... de/en retour ».

Si, lors de la publication en portugais, nous avons fini par adopter une traduction littérale, il nous semble que, aujourd'hui, nous aurions pu traduire autrement : *L'avenir d'une révolte* serait certainement traduit par *L'avenir d'un retour* pt. : *O futuro de um regresso / de um voltar / de um recomeço, voire de um volver*). Virgile ne disait-il pas : *sub pectore aliquid volvo* - « quelque chose remue dans mon cœur » -, c'est-à-dire « je réfléchis », « je pense ». Or, c'est bien d'un retour qu'il s'agit, d'un retour à la dimension intérieure de l'être, à l'être intime de chacun, un retour commençant par soi-même. Dans *L'Avenir d'une révolte*, c'est bien ce retour qui est prôné comme révolte 'à-venir'.

2. « Il y a France, dans ma souffrance »

« [J']entends bien qu'il y a France dans 'souffrance' » (Kristeva, 2012 : 71), affirme Kristeva. Or, Kristeva le sait aussi bien que nous, il (n') y a (pas) *France* dans *Souffrance*. En effet, si l'on remonte à leur étymologie, tant l'expression

latine *populum francorum* que la *Francie* (du lat. *Francia*) ou la *Dulce France* de Charlemagne - d'où vient notre France -, n'ont aucune filiation avec le verbe latin *sub-ferere* - lui-même dérivant directement du grec *phérô* - qui sont, eux, à l'origine du mot français 'souffrance'.

Et pourtant, graphiquement parlant, on peut, de fait, reconnaître France dans le mot souffrance. Et comme le souligne Jacques Rancière dans *Le destin des images* (2012), derrière une apparente contradiction, il faut souvent regarder de plus près... En effet - à l'instar, et *a contrario*, de l'affirmation « ceci n'est pas une pipe », légende d'un célèbre tableau de Magritte⁵ représentant justement une pipe -, le lecteur est bien obligé de reconnaître qu'il y a *France* dans *souf-France* ; car les caractères sont là, les sons aussi, produisant de conserve l'image graphique et sonore 'France'. Or est-il possible de traduire cette proximité matérielle, cette imbrication de la forme et du sens, quand la matérialité des langues en jeu ne correspond pas ?

Il me souvient, à ce propos, le célèbre *Jugement des voyelles*, du grec Lucien de Samosate, plaidoyer grammatical comique qui jongle avec les différentes prononciations des voyelles dans les différentes contrées de la Grèce antique, et qui faisait apparemment s'esclaffer de rire tous ceux qui le lisaient ou assistaient à sa représentation. Pourtant, ce texte fut, pendant très longtemps, considéré comme intraduisible, personne n'osant le traduire, étant donné que ce jeu sur la concrétion de la langue sur lequel reposait, et misait, le comique du texte n'avait pas de correspondance possible dans aucune autre langue ou très rarement, et que le 'clin d'œil' moqueur et ironique évoquant la prononciation ridicule de certains mots dans certaines régions de la Grèce antique ne pouvait être compris par ceux qui ne connaissaient pas le grec. En conséquence, on devait se cantonner à des jeux équivalents ; imiter, peut-être, le même sujet ; mais non en faire la traduction.

Car le traducteur ne peut pas tout. Et comme le dit Kristeva elle-même à propos de tout ce qu'elle perd lorsqu'elle essaie de faire passer sa 'pensée bulgare' en Français, le traducteur se voit souvent obligé d'« abandonner les ambiguïtés lexicales et les sens pluriels » (*ibid.* : 71), et de trancher en gardant juste un sens, un concept, une idée.

Mais, pour revenir à la traduction de « il y a France dans ma souffrance », la perte n'est pas des moindres. En effet, Kristeva avait déjà commencé ce jeu de correspondances à la fin du paragraphe précédent en s'exclamant : « Bulgarie ma souffrance ». Le traducteur est alors forcé de revenir en amont et de s'interroger : cette Bulgarie qui l'a tant fait souffrir, serait-elle juste sa souffrance ou bien déjà *sa sub-France*, c'est-à-dire ce pays en difficulté mais qui, tout en la faisant souffrir, lui annonce déjà sa destinée future d'exilée en France ?

Kristeva regrette, par ailleurs, d'abandonner les ambiguïtés et les sens pluriels du bulgare en faveur de « la clarté logique du français » qui imprime une droiture à ce qu'elle appelle sa « complicité avec la mer Noire des passions ». En effet, pour elle, « l'écrivain ne cesse d'être un traducteur de ses (propres) passions dérobées » (*ibid.* : 72). Suivant cette perspective, validée par l'auteure elle-même, on serait tenté de lui dérober sa passion - au sens radical du mot - et de la traduire, en conservant même la correspondance matérielle, et lui faire dire en portugais :

Bulgária, minha sofrença ;

et

bem vejo que há França nesta minha so-Frença.

Il n'en reste pas moins que le mot *sofrença*, même s'il a la même origine, n'appartient pas au même registre que *souffrance* et que le lecteur de notre traduction pourrait l'interpréter comme 'passion amoureuse', 'jalousie', voire comme 'souffrance ridicule'. Or la passion de Kristeva, et pour sa Bulgarie maternelle et pour la France, son pays d'adoption, est tout sauf ridicule. Par conséquent, et faute de mieux, le traducteur se voit contraint de garder humblement un sens et d'abandonner le jeu sonore et graphique, l'insinuation, le sens double ou les correspondances, matérielles ou autres, et de les mettre sur le compte de son inventivité et de son pouvoir à faire émerger dans les entrelignes ce qui est informulable, donc intraduisible par des mots dans cette langue autre.

Cependant, et comme le disait si bien Yuste Friás, [quand] nous traduisons, nous vivons toujours dans le monde des images. Le traducteur ne traduit jamais des langues ni des mots mais toujours les imaginaires véhiculés [notamment] par les images mentales implicites dans le texte (Friás, 2011 : 255)⁶.

En somme, puisqu'il ne peut recourir à l'origine du mot pour déterminer le sens du texte, le lecteur doit au premier chef se laisser guider vers l'interprétation de l'image qui émerge de la matérialité même du mot, puis par l'image elle-même qui oriente la lecture du texte. C'est pourquoi « il y a France dans souffrance ». Au traducteur - ce passeur de savoirs et de cultures - d'adapter, de remplacer, de réinventer ou de 'livrer' cette image telle quelle dans sa traduction : ou alors, si elle n'est pas compréhensible, de l'expliquer. Souvent - et c'est ce qui nous est arrivé ici -, le traducteur préfère rendre le sens au détriment de tous les autres 'contenus', avouant par là même que le résultat obtenu n'est qu'une restriction appauvrissante et non une vraie traduction.

3. Dévoiler au lecteur l'Autre qui se donne, tout étranger qu'il est

Souvent, pour traduire Kristeva on est condamné à s'en tenir au degré zéro de la traduction, c'est-à-dire à abandonner au lecteur l'Autre qui se donne, dans son étrangeté même. Ou alors à l'accueillir par quelque explication, pour que l'Autre demeure autre dans une étrangeté qui lui est propre et qui en fait souvent toute sa richesse. Effectivement, certains mots et certaines expressions utilisés par Kristeva sont des étrangetés étranges et étrangères ; leur étrangeté peut certes être intraduisible par d'autres mots, mais pas incompréhensible dans un contexte donné. Il incombe donc au traducteur d'accepter ses propres limites et celles de la langue vers laquelle il traduit et de les présenter telles quelles.

Si l'on prend, par exemple, l'expression latine utilisée par Augustin dix-huit siècles plus tôt : *Se quaerere : quaestio mihi factus sum*⁷ (Kristeva, 2012 : 19), on serait tenté de traduire immédiatement par : «Se demander : je me suis interrogé» ou bien par «S'interroger : je me suis posé une question», ce qui revient au même ou presque. Mais Kristeva l'utilise à propos de la possibilité de questionner son propre être, de se chercher soi-même, pour exprimer ce retour que représente *la remémoration, l'interrogation, la pensée* (*ibid.* : 19). Or, dans ce cas, l'expression latine peut vouloir dire plus précisément « [...] je suis devenu ma propre question » ou « [...] je suis devenu l'objet de ma propre réflexion », ce qui est tout autre chose. Comment décider alors, comment choisir une version sachant que tout choix signifie mutiler l'original, en lui enlevant une partie significative de ce qu'il disait, peut-être même la plus importante ?

À propos de l'origine du langage comme espace indéterminé, Kristeva invoque la « *chora* sémiotique »⁸ (Kristeva, 2012 : 27). Or le mot grec *chora* désigne 'le champ', mais aussi 'le terroir', 'la terre', voire 'le ballast maternel'. Dans ce contexte, il s'agit d'une 'matrice' d'où émerge le sens, dans la mesure où c'est là qu'« un sens innomé et peut-être innommable [...] parvient à la *signification* verbalisée » (Kristeva, 2012 : 81). Serait-il utile de traduire ce mot ? Ne vaut-il pas mieux le laisser tout étranger qu'il est, et inviter chacun à le déchiffrer selon ses connaissances et son pouvoir d'interprétation ? N'est-ce pas ce à quoi Kristeva, elle-même, convie ses lecteurs ?

Une autre expression, aussi curieuse qu'étrange, est cette "*Eiapopeia* du ciel !" (*ibid.* : 38) que Kristeva a puisée chez Freud, qui l'avait lui-même empruntée à Heine, lequel citait ce chant populaire du renoncement, qui, selon ses termes, sert à bercer le peuple « quand il pleurniche ». Or, chez Kristeva, il n'est nullement question de peuple qui se plaint, mais du renoncement de chaque individu à la liberté pulsionnelle « comme compromis nécessaire à la sauvegarde de la vie »

(*ibid.* : 37) ; renoncement qui aurait entraîné la formation des premiers groupes d'individus, puis des familles, des tribus, des peuples, des nations, bref de l'humanité même. Renoncement douloureux, mais nécessaire, qui contre « la pulsion agressive naturelle aux hommes, hostilité d'un seul contre tous et de tous contre un seul » (*ibid.* : 38) ; renoncement qui est l'origine même de la civilisation ; renoncement courageux mais douloureux, comme nous le rappelle justement cette double interjection grecque, exprimant à la fois l'encouragement et la douleur : éia *pópoi*, c'est-à-dire « allons, courage ! Ah, grands dieux ! ». Alors, quelle traduction choisir : Quel mot, quelle expression pourrait représenter dignement l'original sinon l'original lui-même ?

Pour terminer, je me limiterais à traiter un dernier passage dans lequel surgit le mot allemand *Hilflosigkeit* (*ibid.* : 48), concept freudien qu'elle utilise à propos des analysants en psychothérapie. On serait tenté de le traduire par cet 'état d'impuissance', 'sans aide' ou 'sans recours' - en portugais *desamparo* - dans lequel est plongé l'analysant qui ne peut compter que sur ses propres forces. Certes ; mais on aurait là encore sérieusement déformé l'original, car Kristeva y exprime, tout à la fois, cet état d'impuissance et sans secours, mais aussi cette 'indépendance', cette 'liberté' qu'on éprouve à la fin d'un processus d'analyse⁹. *Hilflosigkeit* étant par ailleurs la désolation qui engendre l'angoisse de l'homme dans son rapport avec soi ou devant sa propre mort, moment par excellence où il ne doit attendre l'aide de personne (cf. Lacan, 1959-1960/1991 : 356). Que choisir ?

Dans ces situations, le degré zéro de la traduction, plus qu'un handicap du traducteur, révèle chez lui une conscience exigeante, soumettant toujours son travail au respect de l'Autre. En traduisant Kristeva, on est souvent contraint de laisser cet Autre dans son étrangeté même, de l'accueillir, tant bien que mal, mais en le léguant dans sa complétude, quitte à violenter un peu notre langue. Car, dans ces situations, si le traducteur veut être invisible, il ne le sera qu'au prix de maintes restrictions, coupures ou fléchissements sémantiques souvent peu respectueux de l'original.

Conclusions

Traduire Kristeva¹⁰ exige, donc, des connaissances qui vont bien au-delà de la maîtrise de la langue française dont elle se sert, puisqu'il y est souvent question d'autres langues (le Bulgare, mais aussi le Latin, le Grec ancien, l'Anglais...), de pensées et de savoirs très divers, mais aussi de son être qui se donne dans ses textes. Le traducteur se voit ainsi maintes fois confronté à un dilemme : soit il traduit le français de ses textes, soit il accepte le défi et cherche, tant bien que

mal, à 'reproduire' la Kristeva qui se dit et s'y donne ; ce qui n'est pas tout à fait la même chose.

Quant au transfert de la matérialité de ses textes, il représente souvent un défi impossible à relever.¹¹ D'après Kristeva elle-même, ses phrases comportent souvent des « mélodies », des « scansion », bref, des « musiques » qui « conjoignent des vocalises françaises et slaves, et génèrent une sonorité étrange, que certains ne trouvent pas de très bon goût, pathétiques, en définitive pas françaises » (Kristeva, 2012 : 83). Et de fait, elle se livre parfois presque maladroitement en français - non parce que, comme l'affirmait ironiquement notre Eça de Queiroz, elle tiendrait à parler 'orgueilleusement mal' les langues étrangères - mais bien parce que, procédant de la pulsion créative, le langage est pour elle le lieu où son 'je' se dévoile tel qu'il est, tout en créant du sens. En conséquence, traduire Kristeva, cette bulgare qui connaissait sa langue maternelle mais aussi celle de ses ancêtres, les Grecs, celle des philosophes allemands, l'anglais et le français, est souvent une gageure aux enjeux multiples. La seule solution qui reste au traducteur étant bien souvent de capituler et de léguer au lecteur cet Autre, tout étrange qu'il est, dans son étrangeté même.

Nous savons que, pour Kristeva, « je est un autre¹² », non tant parce que l'on peut être autre à soi-même dans une espèce de déviation de l'être sombrant dans la schizophrénie, mais surtout parce que le 'je' est essentiellement 'rapport'. Il est rapport permanent avec l'autre qui n'est pas son miroir, qui est vraiment autre et qui a un rôle dans la formation de l'identité du 'je'. Sans l'autre, je ne serais pas moi. Rimbaud disait : « j'assiste en permanence à l'éclosion de ma pensée : je la regarde, je l'écoute [...] ». Or, si je deviens toujours autre tout en étant moi-même, pourquoi ne pas accepter l'altérité de l'autre ? Se reconnaître comme 'autre' permettrait à chacun d'accepter l'Autre dans sa richesse, dans sa différence, ce qui constitue le rempart le plus sûr contre le nivellement égalitaire et « la pensée unique » (Hagège, 2012), pauvres assassins de tout ce qui n'est pas comme moi.

Comprendre Kristeva et traduire sa 'révolte', son 'étrangeté' et son 'errance' (Kristeva, 2011 : 12-13), relève d'abord et avant tout du respect pour tout ce qui est 'autre', 'autrement' ou encore 'en outre' (Kristeva, 1988 :12)¹³. Aussi, le traducteur est-il un esprit ouvert par définition, rêvant d'un paradis cosmopolite et divers, et la traduction qui donnerait l'autre comme un pareil ne pourrait que se résumer à un cannibalisme niveleur.

Comme nous le savons tous, la dialectique entre conflit et concertation est le propre des démocraties modernes (cf. Ricœur, 2017 :106). Dans une démocratie, rien n'est définitif ; tout est remis en cause en permanence et tout doit être

négocié, notamment l'échelle des valeurs ; et plus une société est complexe, plus elle aura de conflits, peut-être pas des guerres, mais des intérêts divergents et des convictions contraires qui s'affrontent. Or, si l'on veut que le monde chemine vers la démocratie, il faut que la société cosmopolite, dont on rêve depuis fort longtemps, ne soit pas un *melting-pot* uniformisé, universel et plat. Elle doit, au contraire, prendre « la forme d'une coexistence plus ou moins conflictuelle de nations ou de groupes de nations amenés à vivre *avec et contre d'autres* » (Kristeva, 2012 :101). Elle sera faite de respect pour l'identité de chacun, mais aussi de beaucoup d'encouragements à l'intérêt général ; et les traductions, qui doivent nous livrer l'Autre dans sa différence, se doivent d'y contribuer. Car seul l'accueil de l'Autre, seule l'hospitalité reconnue comme 'le degré zéro' de l'humanité, pourront répondre aux défis de l'altérité sociétale. Et que l'on soit citoyen du pays que l'on habite, étranger seul ou étranger avec d'autres étrangers, nous appartenons tous à une humanité future qui « sera, comme nous, faite d'étrangers qui essaient de s'entendre » (Kristeva, 2012 : 93).

Bibliographie

- Hagège, C. 2012. *Contre la pensée unique*. Paris : éditions Odile Jacob.
- Kristeva, J. 2012. *L'Avenir d'une révolte*. Paris : éditions G. Flammarion.
- Kristeva, J. 2017. *O futuro de uma revolta*. Tradução de João Domingues e Maria de Jesus Cabral. Santo Tirso (Portugal) : De Facto editores / CLP.
- Kristeva, J. 2011. *Étrangers à nous-mêmes*. Paris : éditions Gallimard.
- Kristeva, J. 2017. *Estrangeiros a nós-mesmos*. Tradução de Maria de Jesus Cabral e João Domingues. Santo Tirso (Portugal) : De Facto editores / CLP.
- Lacan, J. 1991 [1959-1960]. *Le séminaire. Livre VII, L'éthique de la psychanalyse* [texte établi par Jacques Alain Miller]. Paris : éditions du Seuil.
- Nouss, A. 2016. *Pensar o exílio e a migração hoje*. Tradução e nota de abertura de Ana Paula Coutinho. Porto : Edições Afrontamento.
- Ricoeur, P. 2017. *Philosophie, Éthique et Politique. Entretiens et dialogues*. Paris : éditions du Seuil.

Notes

1. Qui se présente, qui est là, « l'être présent » ou « l'être là », au sens heideggérien du terme.
2. Travail de traduction en portugais de *L'Avenir d'une révolte* (*O futuro de uma revolta*, De Facto editores/CLP, 2018) et d'*Étrangers à nous-mêmes*, de Julia Kristeva (*Estrangeiros a nós-mesmos*, De Facto editores/CLP 2018).
3. La première édition, parue chez Calman-Lévy, date de 1998.
4. Pour l'auteure, son roman *Possessions*, par exemple, configure « une forme basse de révolte », mais les autres sont-elles vraiment efficaces ?, se demande-t-elle (Kristeva, 2012 : 17).

5. Magritte, R., « La trahison des images (Ceci n'est pas une pipe) », Huile sur toile, 1928.
6. Yuste Friás, in *Le tour du monde d'Astérix*, 2011.
7. D'autres expressions latines mériteraient de longues réflexions avant d'oser les traduire ; c'est le cas-notamment de l'expression latine *summum esse* (*ibid.* : 21) et des mots *principium* et *initium* (*ibid.* : 51) qui véhiculent des notions assez distinctes l'une de l'autre alors qu'ils sont généralement pris pour des synonymes. *Summum esse* est une expression empruntée à l'émanatisme plotinien qui est une conception philosophique selon laquelle toute chose existante, y compris les âmes humaines, émane d'une réalité première, l'Un. Selon cette même théorie, tous les êtres, par leur mort, seraient en quelque sorte réabsorbés dans l'Un, accomplissant par là un retour à leur origine, au *summum esse*, pensée considérée comme l'un des fondements du panthéisme. Kristeva parle du « retour au *summum esse* » pour désigner la vie éternelle selon la foi chrétienne comme retour définitif à la présence du Créateur. De même, lorsqu'il s'agit d'expressions comme « Au *principium* du Verbe, Augustin ajoute donc l'*initium* de l'homme » (*ibid.* : 51). En fait, on peut la traduire par « au commencement (pt. *principio*) du Verbe, Augustin ajoute le début - (pt. *inicio*) de l'homme » ; mais en portugais les deux mots *principio* et *inicio* sont vraiment pris pour des synonymes et ne se distinguent pas. Or, en latin, le *principium* est bien « celui qui est (en) premier » - *in principium erat Verbum* -, alors que l'*initium* (de l'homme) fait référence à celui qui est simplement au début d'une série innombrable d'égaux. Accepter de traduire ces expressions serait donc, en quelque sorte, accepter de fausser le texte original.
8. Ce terme, sûrement emprunté au Timée de Platon, désigne, chez Kristeva, la première phase du procès de la signifiante ; c'est une étape présymbolique et préverbale, au cours de laquelle intervient l'ordonnement, l'organisation des pulsions de l'individu, enfin des énergies qui circulent en lui selon un certain rythme. Kristeva définit ainsi l'origine du langage comme étant un espace indéterminé, directement associé au corps maternel et précédant l'intégration des notions de spatialité et de temporalité. Partiellement différente de la notion freudienne de l'inconscient, la *chora*, cette espèce de *terroir* sémiotique, engloberait également les rapports du sujet préœdipien aux voix, aux couleurs et aux gestes de son environnement immédiat.
9. Dans une traduction littérale, on pourrait en effet traduire *Hilflosigkeit* par « état de celui qui est dépourvu d'aide ». Mais le mot a au moins deux significations possibles, selon le contexte : a) quand on n'a l'aide de personne (ce que l'on traduirait en Portugais par : *desamparado*, *desprotegido*, *indéfeso*) ; b) quand on ne peut s'aider soi-même (que l'on exprime en Portugais par : *impotente*, *desorientado*, ...). Mais *Hilflosigkeit* peut aussi signifier l'état de celui qui est indépendant, donc libre.
10. Heureusement Kristeva avait le Français pour le dire, autrement beaucoup de nuances n'auraient jamais été conçues, précisées et exprimées puisque sa langue maternelle ne le comportait pas ou, plus précisément, parce que sa langue-culture d'origine l'aurait laissé pour le compte du sens équivoque, du double sens, ou tout simplement ne lui aurait jamais donné la possibilité de les vivre, et encore moins de les dire. Traduire le sens de la 'ré-volte' chez Kristeva relève souvent de la compréhension de sa pensée en tant que psychanalyste luttant pour que soit préservée la place de l'initiative, à l'autonomie et au désir du sujet, contre un matérialisme schématique qui, partant du primat de la technique et des neurosciences, voudrait tout réduire au bon fonctionnement ou à la déficience neurologique chez l'humain.
11. Ce que l'on transmet en jonglant avec des lettres ou des sons d'une langue n'est pas toujours reproductible ni transmissible dans une autre, on ne pourra donc jamais y accéder sans explication.
12. « Car je « est un autre », telle est la célèbre affirmation d'Arthur Rimbaud dans sa lettre à Paul Demeny datée du 15 mai 1871. Mais aussi dans les théories de Lacan, Derrida, Barthes ou encore Deleuze.
13. Le traducteur qui agirait ainsi en perfection serait « un esprit ouvert qui ne se prive pas de rêver à l'ouverture de tous les esprits, et qui s'empresse de bâtir l'utopie d'un paradis cosmopolite dont il serait, en somme, le prophète » (Kristeva, 2012 : 63).



ISSN 2268-493X
ISSN en ligne 2268-4948

Synergies Portugal n° 7 - 2019 p. 71-80

L'enseignement des études françaises à l'Universidade Aberta à l'épreuve du numérique

Luís Carlos Pimenta Gonçalves
Universidade Aberta, Portugal
Luis.Goncalves@uab.pt

ORCID ID: 0000-0003-4183-2869

Reçu le 23-07-2019 / Évalué le 30-10-2019 / Accepté le 18-11-2019

Résumé

L'Universidade Aberta, fondée en 1988, avait alors placé l'enseignement du français (didactique, langue et linguistique, civilisation et littérature) au cœur de son offre formative. Trente ans après, bien que le français occupe une place moins centrale au sein de cette université publique d'enseignement à distance du Portugal, l'Universidade Aberta continue d'accueillir plus d'une centaine d'étudiants choisissant des unités curriculaires du domaine des études françaises dans ses divers cycles d'enseignement, notamment, grâce au renouvellement pédagogique et scientifique qu'a permis le Modèle Pédagogique Virtuel, développé en 2007, associé à l'utilisation d'une plateforme numérique.

Mots-clés : français, enseignement supérieur à distance, Universidade Aberta, plateforme numérique

O ensino dos estudos franceses na Universidade Aberta face ao desafio do digital

Resumo

A Universidade Aberta quando da sua fundação, em 1988, colocou o ensino do francês (didática, língua e linguística, sociedade e cultura, literatura) no centro da sua oferta formativa. Trinta anos depois, se bem que o francês ocupe um lugar menos central no contexto desta universidade pública de educação a distância de Portugal, a Universidade Aberta continua a ter mais de uma centena de estudantes em unidades curriculares da área dos Estudos Franceses nos vários ciclos de ensino devido, nomeadamente, à renovação pedagógica e científica que possibilitou o Modelo Pedagógico Virtual, desenvolvido em 2007, associado ao uso de uma plataforma digital.

Palavras-chave: francês, ensino superior a distância, Universidade Aberta, plataforma digital

The digital challenge of teaching French studies at Universidade Aberta

Abstract

Since the creation of Universidade Aberta in 1988, the teaching of French (didactics, language and linguistics, civilization and literature) has been at the heart of the training offer. Thirty years later, the place of French within this public university of distance education is less central than before. However, the Universidade Aberta continues to welcome more than a hundred students choosing curricular units from the field of French studies in the various cycles of teaching thanks to the pedagogical and scientific renewal that allowed the Virtual Pedagogical Model developed in 2007 associated with the use of a digital platform.

Keywords: french, portuguese higher education, Universidade Aberta, digital platform

Du bloc didactique multimédia à l'enseignement en ligne

Il n'est pas tout à fait anodin que la première licence enseignée à l'Universidade Aberta, fondée un an auparavant en 1988, ait été dans le domaine des langues modernes où le portugais surgissait à côté du français¹, à contre-courant du reflux de l'enseignement du français dans tous les cycles d'enseignement auquel on assistait déjà. À l'époque, il fallait encore former des milliers d'enseignants du secondaire qui n'étaient pas détenteurs d'une licence² en leur proposant une qualification à distance de bon niveau tant sur le plan scientifique que pédagogique notamment en langue³. Les cours utilisaient des dispositifs d'EAD de deuxième génération qui proposaient des modules multimédias associant un manuel rédigé par les plus grands spécialistes et universitaires portugais, des cassettes audio et vidéo, assortis d'un contact téléphonique avec les assistants et lecteurs de langues vivantes étrangères. Des émissions produites par les équipes de production audiovisuelle de l'université diffusées le samedi matin sur la deuxième chaîne publique de télévision (RTP2) et sur une radio privée (Radio Renascença) parachevaient le système. Il s'agissait en fait plus d'un autoapprentissage guidé que réellement d'enseignement puisque le contact avec les enseignants et la participation aux activités formatives n'étaient pas obligatoires. Les enseignants étaient essentiellement sollicités par leurs étudiants dans les semaines qui précédaient les examens présentiels.

Au début de ce millénaire, il était encore difficilement concevable au Portugal de basculer vers un système d'enseignement entièrement en ligne puisque le public cible de l'EaD de l'époque, bien plus âgé que celui de l'enseignement présentiel et déjà dans la vie active, disposait encore rarement d'un équipement informatique ayant accès à internet. Selon les données de l'institut de statistiques portugais

(INE) seuls 15,1% des ménages disposaient d'un accès internet de bas débit en 2002, alors qu'ils sont déjà 39,6%, dont 30,4% en haut débit en 2007, quand sont lancés les cursus en ligne de l'université Aberta, l'année suivante, ce chiffre grimpe à 46% dont 39,3% en haut débit⁴.

Après avoir essayé plusieurs plates-formes de e-enseignement dont une développée par un enseignant-chercheur informaticien de l'université, Vitor Cardoso, nommée *Odisseia* dont nous avons pu tester l'extrême efficacité avec un petit groupe d'étudiants du master d'études francophones⁵, mais qui aurait impliqué un investissement financier conséquent s'il avait fallu la rendre accessible aux douze mille étudiants d'alors, le choix s'est finalement arrêté à un système en libre accès, Moodle, extrêmement présent au Portugal dans tous les degrés d'enseignement.

Avec l'adoption de la réforme enclenchée par la Déclaration de la Sorbonne en 1998, puis par la Déclaration de Bologne l'année suivante, ce tout premier cursus de l'Universidade Aberta s'est transformé, en 2007, en une licence en trois ans de langue, littérature et culture, option études françaises entièrement en ligne. Cette licence et toutes les autres offres diplômantes de 1^o cycle fonctionnent depuis selon un modèle pédagogique virtuel développé par une équipe d'enseignants/chercheurs de l'université et validé par un comité scientifique international d'experts (Pereira et al., 2007). Quelques années plus tard, en 2011, cette licence a été arrêtée par décision du recteur de l'Universidade Aberta dans le but de ne pas dupliquer l'offre des autres universités et a été remplacée par une licence humanités qui propose deux parcours dont un consacré aux cultures étrangères, notamment le français. Ce changement a coïncidé avec l'abandon de la bibliographie obligatoire en français de la civilisation et de la littérature⁶. Ce choix a toutefois permis de conserver l'enseignement de ces domaines dans des licences qui se destinent à des non-spécialistes du français (licence études européennes et licence humanités). Nous pouvons d'ailleurs nous interroger si la survivance de l'enseignement de la civilisation et de la littérature françaises dans les universités situées en dehors de l'espace francophone ne passe pas nécessairement par la langue du pays où elles se trouvent enseignées. Auquel cas il faudrait davantage soutenir la traduction et l'édition dans des collections à bas coût en collection poche et en format numérique d'ouvrages universitaires de référence.

L'enseignement obligatoire de l'anglais au Portugal dès le primaire, et ce à partir de huit ans, a été décidé en 2014. Ainsi, une deuxième langue n'étant optative que dans les premières années du secondaire, le Portugal est actuellement le pays de l'Union européenne où seulement 10% de élèves apprennent deux, voire trois, langues étrangères quand la moyenne de l'UE est de 51,2%. Pourtant, selon des

déclarations en 2017 du ministre portugais de l'Éducation, Tiago Brandão Rodrigues, l'enseignement du français toucherait approximativement 230 000 élèves. Mais cette exposition à la langue française pendant un nombre insuffisant d'années, trois le plus souvent au collège, n'allant pas au-delà du A2 du CECRL ne permet pas aux apprenants un niveau suffisant pour entreprendre des études supérieures comme spécialistes. Conséquemment, il n'est pas étonnant que le nombre d'étudiants choisissant le français dans l'enseignement supérieur en licence n'ait fortement décliné depuis plus d'une décennie.

La dispersion géographique des étudiantes sur plusieurs continents et conséquemment une variété de fuseaux horaires exerce des contraintes matérielles et logistiques sur le modèle pédagogique virtuel de l'Universidade Aberta qui privilégie exclusivement, pour le premier cycle du supérieur, un enseignement asynchrone sauf dans des cas très particuliers des sciences de l'environnement et de l'archéologie ou existent des travaux pratiques de terrain. Les cursus de master et de doctorat en collaboration avec d'autres institutions d'enseignement supérieur peuvent proposer des séminaires présentiels ou des regroupements ponctuels, ce qui n'est pas sans poser un problème pour certains étudiants habitants le Brésil ou la Chine. Ainsi, existe-t-il un doctorat média/art numérique en association avec l'Université de l'Algarve qui prévoit des séances présentielles intensives concentrées en une semaine sous forme de séminaire, workshop ou atelier⁷. L'enseignement/apprentissage des langues étrangères (allemand, anglais, français et plus récemment l'espagnol) proposé sur la plateforme de e-enseignement a permis la mise en place et l'évaluation de la compréhension et de l'expression orale d'étudiants dispersés sur plusieurs continents.

L'enseignement des langues étrangères à l'Universidade Aberta

Actuellement, l'offre de formation en langues et cultures est concentrée dans un seul département, celui des Humanités (DH) créé statutairement en décembre 2008 et résultant de la fusion de deux départements : langue et culture portugaise (DLCP) et Sciences Humaines et Sociales (DCHS) qui avait en charge l'enseignement des langues et cultures étrangères. Cette concentration au sein d'une même unité de formation et de recherche a permis une vision plus globale de l'enseignement/apprentissage des langues en mettant en commun savoir-faire et dispositifs qui peuvent aussi bien être utilisés pour le portugais, en tant que langue étrangère et seconde, que pour les autres langues étrangères enseignées à l'université. Par ailleurs, un projet de recherches sur les langues étrangères au sein du Laboratoire d'enseignement à distance (LE@D) a permis de réunir des enseignants de portugais, des didacticiens des langues étrangères et des spécialistes de l'enseignement à

distance. Il est ainsi possible de bénéficier de l'expertise conjointe de linguistes du portugais et de spécialistes en didactique des autres langues. Plus récemment les enseignants des quatre langues étrangères présentes au sein du DH⁸ ont créés un groupe de recherche dont la mission est la conception d'outils théoriques et pratiques d'enseignement/apprentissage des langues. La licence langues appliqués, désignation différente de celle créée en France dans les années 70 sous l'étiquette LEA, a grandement bénéficié des synergies existantes offrant à la fois des unités d'enseignement de linguistique, de sociolinguistique et de pragmatique du portugais en tant que langue première, de techniques d'expression et de communication, notamment interculturelle, ainsi qu'une approche des diverses variantes du portugais parlées dans divers pays et régions lusophones. Les étudiants doivent également choisir une première langue étrangère qu'ils fréquentent pendant six semestres et une seconde pendant quatre, voire une troisième langue en dernière année pendant deux semestres. L'apprentissage d'une troisième langue étrangère n'a été rendu possible que lors de la reformulation de la licence en 2016 à la suite de l'évaluation très positive par l'agence officielle A3ES⁹.

Alors qu'il y a encore quatre ans, les langues commençaient toutes au niveau B2 du Cadre, depuis il a fallu tenir compte des compétences réelles du public en conservant certes l'anglais à ce niveau de compétences, et en proposant les autres langues étrangères à partir du niveau A1/A1+. Autrefois, les élèves qui avaient choisi une filière langue dans l'enseignement secondaire avait la plupart du temps huit années d'enseignement d'une première langue et trois années d'une seconde. Aujourd'hui, bien que l'enseignement secondaire prévoit toujours deux langues étrangères, il n'est pas rare que le niveau atteint dans la deuxième LVE soit minime car pouvant n'être enseignée que comme initiation sur trois années, voire deux, par blocs de 90 minutes, deux ou trois fois par semaine. La place de la langue anglaise est beaucoup plus enviable puisqu'elle peut être enseignée dès l'école primaire et se prolonger jusqu'à la fin des études secondaires et s'étendre ainsi dans certains cas sur douze années de scolarité. De ce fait, la plupart des étudiants de la licence langues appliquées choisissent l'anglais comme première et le français comme seconde langue.

D'autres premiers cycles de l'Universidade Aberta, proposent également l'apprentissage de langues étrangères. En licence humanités, l'étudiant fréquente obligatoirement quatre UE d'une seule langue étrangère qu'il peut compléter avec deux autres semestres s'il choisit en troisième année le mineur études de culture étrangère. En revanche, un étudiant inscrit en licence études européennes ne pourra fréquenter qu'une seule langue étrangère au choix et ce pendant les quatre premiers semestres correspondant au majeur. La licence de sciences de

l'information et de la documentation ne proposait qu'une seule langue étrangère, l'anglais, et ce sur deux semestres. La licence histoire au sein du Département de Sciences Sociales et Gestion propose quant à elle plusieurs langues étrangères optionnelles sur quatre semestres.

En 3^e cycle, l'Universidade Aberta offre un programme doctoral conjoint avec la Faculté des Sciences Sociales et Humaines de l'Université nouvelle de Lisbonne de didactique des langues - multilinguisme et éducation pour une citoyenneté globale. La première édition a commencé au mois de janvier 2017 et fonctionne en régime mixte : présentiel et à distance. Ce cursus propose six spécialités : didactique de l'allemand, de l'espagnol, du français, de l'anglais, du portugais en tant que langue maternelle et en tant que langue étrangère. Ces diverses spécialités disposent d'un tronc commun où sont proposées une unité d'enseignement de méthodologie du travail scientifique et une unité sur le multilinguisme et l'éducation pour la citoyenneté globale qui vise l'analyse des modèles théorique de la compétence de communication interculturelle, de l'intervention citoyenne dans différents contextes, ainsi qu'une réflexion sur les problématiques liées aux politiques de la langue, du multilinguisme et de la planification linguistique.

La langue, la civilisation et la littérature française à l'Universidade Aberta

En 2017-2018, le nombre d'étudiants inscrits dans des unités curriculaires d'études françaises en licence s'est élevé à 257. Plus de la moitié, 137, a fréquenté les six niveaux de langue française. En langue, outre les activités spécifiques et les instruments d'évaluation développés pour la plateforme de e-enseignant, les enseignants adoptent des ouvrages qui peuvent être facilement acquis dans des librairies en ligne. L'année dernière, l'enseignante de français a ainsi choisi les trois volumes du *Nouveau Rond-Point*, ainsi que les cahiers d'exercices correspondants, qui recourent les niveaux qui vont du A1.2 au B2, suivant ainsi les référentiels de compétences prévues par le *Cadre*.

Le modèle pédagogique virtuel de l'Universidade Aberta prévoit deux types d'évaluation en licence : continue et finale, à l'exception des unités curriculaires de langue étrangère où seule l'évaluation continue est disponible. Le modèle propose deux ou trois moments d'évaluation en cours d'année désignés e-Fólio A, B et C sous forme de documents numériques conçus par les étudiants (texte, podcast et *showcast*) et, en fin de semestre, une épreuve présentielle désignée p-Fólio. En langue, les compétences orales et écrites sont évaluées lors des e-Fólios, alors que seule la compétence écrite l'est lors de l'épreuve présentielle nommée p-Fólio.

Il y a quelques années, j'ai enseigné le Français V et VI, à un moment où le niveau requis était plus élevé puisque les deux derniers semestres de langue se situaient entre la fin du B2 et le début du C1. Les performances de chaque étudiant, comme on peut d'ailleurs le constater dans l'enseignement présentiel, surtout dans les niveaux plus avancés, sont très diverses et l'on peut observer, en début de semestre des erreurs, par exemple, dans l'emploi du pronom relatif alors que nous sommes à un niveau avancé de compétence linguistique. Ces différences proviennent de divers facteurs et découlent aussi bien du niveau de départ des étudiants, de leur exposition à la langue française (certains résidant ou ayant résidé dans un pays francophone et/ou travaillent éventuellement dans une entreprise où le français est fréquemment employé à l'oral, voire à l'écrit). Dernier facteur qui est loin d'être négligeable, l'âge de l'étudiant : les plus âgés ayant eu le français comme langue obligatoire dans l'enseignement secondaire ont une bonne aisance à l'écrit. Nous avons également rencontré quelques cas d'apprenants ayant étudié dans un pays francophone dans leur jeunesse.

En 2013-2014, lors de ma dernière année en tant qu'enseignant de Français VI, le petit groupe constitué alors par cinq étudiants avait des compétences linguistiques, des formations et des parcours professionnels très divers comme on peut le constater d'après les présentations sur l'un des forums de la classe virtuelle :

- Conceição, 47 ans, ayant habité la France jusqu'à l'adolescence et utilisant occasionnellement le français en tant qu'assistante d'exportation pour un fabricant de meubles.
- Rosa, 58 ans, n'ayant jamais habité dans un pays francophone et ayant étudié le français pendant six années au collège et dans le secondaire, fonctionnaire au ministère des affaires étrangères.
- Gorete, la trentaine, née en France et rentrée au Portugal à l'âge de cinq ans. À Madère, d'où est originaire sa famille, elle a choisi le français comme première langue étrangère au collège et au lycée. Revenue en France à l'âge adulte.
- Luís, 30 ans, ingénieur informaticien, n'ayant jamais résidé dans un pays francophone. Dominant l'anglais et depuis toujours intéressé par les langues étrangères, il a choisi le français comme première langue en licence plus par défi que par réel besoin.
- Fernanda, la quarantaine, marié à un Français et résidant dans la région parisienne, travaillant pour le ministère portugais des Affaires étrangères et traductrice assermentée. Elle a étudié le français pendant sept années au Portugal dans l'enseignement secondaire et fréquenté l'*Alliance française de Paris, ayant obtenu le Diplôme Supérieur de Langue et Civilisation Française.*

Les seules unités curriculaires entièrement en français sont celles de la langue, les autres le sont en portugais. Actuellement, même les deux disciplines de littérature française qui intègrent la licence d'humanités sont enseignés en portugais. Le choix de textes littéraires en lecture intégrale a été déterminée non seulement compte tenu de leur importance dans le canon et le champ littéraire, mais également de la disponibilité de bonnes traductions, comme celle de Pedro Tamen de *Du côté de chez Swann*, et de l'existence de l'ouvrage en édition française en format numérique gratuitement sur le site Gallica de la BnF ou payante sur des sites de librairies en ligne. Ce dernier critère n'implique pourtant pas une lecture en cours du texte original mais est simplement considéré, pour les quelques étudiants qui peuvent lire le texte en français, comme un enrichissement personnel non évalué puisque l'énoncé des questions et les extraits à commenter sont en portugais. Avec la disparition, en 2009/2010, de la licence langue, littérature et culture, option études françaises, seul cursus de 1^o cycle se destinant à des spécialistes du français, il a fallu adopter des chemins de traverse en adoptant le portugais comme langue d'enseignement de la littérature et de la civilisation française et conserver les études françaises au sein de l'Universidade Aberta.

La civilisation française sous la désignation de *Sociedade et Cultura Francesas I et II*, que j'enseigne depuis dix ans, illustre bien le basculement progressif de l'enseignement d'abord entièrement en français vers le portugais. Cette matière créée initialement en 1989, dans le cadre de la licence Langues et Littératures Modernes, était alors entièrement enseignée en français et dotée, à partir de 1996, d'un manuel en deux volumes, *Histoire de France, 1750-1795*, rédigé par un collectif d'auteurs coordonné par René Souriac, fruit d'une collaboration entre l'Universidade Aberta et le Service d'Enseignement à Distance de l'Université de Toulouse le Mirail. Cette discipline, initialement annuelle puis dédoublée en deux unités curriculaires semestrielles en 2007, a intégré également la licence études européennes. Les étudiants de ce cursus ne dominant pas suffisamment la langue française ont traduit ou fait traduire en portugais l'ouvrage sans l'autorisation des éditeurs, des auteurs et des deux universités partenaires. La version traduite numérisée a circulé pendant quelques années, sans doute par mél dans un premier temps puis via les réseaux sociaux. Cette simple anecdote est un bon exemple de la difficulté rencontrée par des étudiants non spécialistes du français. Les épreuves d'examen étaient tout d'abord rédigées en français, les étudiants pouvant rédiger leurs réponses en français ou en portugais. Le cahier de tests formatifs pour l'année 2007-2008, rédigé par la responsable d'alors de cette discipline, historienne de formation, informait les étudiants que « cette unité curriculaire présuppose la maîtrise de la langue française », ajoutant que « le manuel, les vidéos et les tests

formatifs sont en français ». Quelques années après, à partir de 2011, toutes les activités, les débats et échanges sur les forums, les travaux évalués, ainsi que les énoncés des épreuves sont en portugais. Malgré tout, les réponses aux questions posées dans les e-Fólios, p-Fólio et examens finaux peuvent être encore rédigées en français, possibilité que très peu d'étudiants utilisent. Exit donc l'ouvrage dirigé par Souriac, la bibliographie principale étant actuellement composée par trois ouvrages traduits en portugais, une monumentale *Histoire de France*, de Marc Ferro, publiée une première fois au Portugal en 2011 par Edições 70, puis réimprimée en 2016 à la demande de nombreux lecteurs et enseignants, *La Révolution française, 1789-1799*, de Michel Vovelle, publié en 2007 par le même éditeur portugais et finalement d'*Histoire de la vie privée*, de Duby et Ariès, le Tome 5 intitulé *De la Première Guerre mondiale à nos jours*, dirigé par Antoine Prost et Gérard Vincent, publié au Portugal en 1991 par Edições Afrontamento. De courts extraits d'autres ouvrages, certains épuisés depuis longtemps, des enquêtes et reportages publiés dans des journaux portugais et dans des revues complètent la bibliographie. S'agissant d'un enseignement à distance les étudiants bénéficient de surcroît de nombreux sites qui leur sont signalés lors des cours.

Dans un pays comme le Portugal où l'actuelle génération d'étudiants universitaires ne domine plus véritablement qu'une seule langue étrangère, l'anglais, la survivance des études françaises en licence, autres que celles de lettres françaises, passe nécessairement par le portugais à l'exception, bien évidemment, des disciplines de langue française. C'est ce qui permet à l'Universidade Aberta d'avoir encore une centaine d'étudiants inscrits dans des unités curriculaires de littérature, de civilisation française et d'histoire culturelle et artistique de la France. Chemins de traverse absolument nécessaires afin de conserver les études françaises à l'université.

Bibliographie

- Burgués, A. S., Martins, M. P., Marques, I. S. Marques, Clara, K. G. 2019. « Oralidade e avaliação na prática de e-learning na Universidade Aberta ». [Atas do] CNaPPES 2018, 5º Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior. Braga : Portugal, 12 e 13 de julho de 2018, p. 55-60.
- Gonçalves, L.C. Pimenta. 2007. Un point de vue lusophone sur l'avenir du français. In : Maurais, J., Dumont, P., Klinkenberg, J.-M. et al. (dir). *L'avenir du français*. Paris : Éditions des Archives contemporaines / Agence universitaire de la Francophonie, p. 247-251.
- Gonçalves, L.C. Pimenta. 2008. Études françaises et francophones au Portugal : péril en la demeure. In : Abdelkader, Y., Chancé, D., Deblaine, D. (éds). *Transmission et théories des littératures francophones, Diversité des espaces et des pratiques linguistiques*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, p. 77-87.

Nobre, A., Cardoso, T. 2015. « Educação online e línguas estrangeiras: ferramentas digitais gratuitas para desenvolver a oralidade em francês ». *Indagatio Didactica*, vol. 7(1), julho 2015, p.165-175.

Pereira, A., Mendes, A. Q., Morgado, L., Amante, L., Bidarra, J. 2007. *Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta: para uma universidade do futuro*. Lisboa : Universidade Aberta.

Notes

1. Le décret du ministre de l'Éducation Roberto Carneiro, signé le 1^{er} juin 1989 et publié au Journal Officiel portugais (Diário da República 1^a série - N.° 142 - 23-6-1989), détermine la création de ce cursus :

«1 – A Universidade Aberta confere o grau de licenciado em Línguas e Literaturas Modernas, na variante de Estudos Portugueses e Franceses, ministrando, em consequência, o respectivo curso.

2 – O curso de Línguas e Literaturas Modernas, na variante de Estudos Portugueses e Franceses, adiante simplesmente designado por curso, é, para os fins a que se refere o Decreto-Lei n.º 444/88, de 2 de Dezembro, um curso de carácter formal».

2. Un grand nombre d'enseignants en exercice, notamment ceux d'éducation visuelle et technologique, avaient le premier diplôme de l'enseignement supérieur, le « bacharelato » qui s'obtenait après trois années d'études alors qu'il fallait au minimum quatre pour une licence.

3. Un projet de décret-loi régulant l'enseignement à distance prévoit la formation de plus de 50 000 étudiants par le biais de l'enseignement entièrement en ligne ou mixte dans les prochaines années. L'Universidade Aberta y jouera un rôle essentiel et l'enseignement du français pourra bénéficier de cette augmentation du nombre d'étudiants et des financements publics qui seront alloués.

4. Accès des ménages portugais à Internet entre 2002 et 2016 sur le site PORDATA : [https://www.pordata.pt/Portugal/gregados+dom%C3%A9sticos+privados+com+computador++com+liga%C3%A7%C3%A3o+%C3%A0+Internet+e+com+liga%C3%A7%C3%A3o+%C3%A0+Internet+atrav%C3%A9s+de+banda+larga+\(percentagem\)-1158](https://www.pordata.pt/Portugal/gregados+dom%C3%A9sticos+privados+com+computador++com+liga%C3%A7%C3%A3o+%C3%A0+Internet+e+com+liga%C3%A7%C3%A3o+%C3%A0+Internet+atrav%C3%A9s+de+banda+larga+(percentagem)-1158)

5. Le master d'études francophones dont les séminaires étaient en français, offert entre 2007 et 2010, a connu un réel succès qu'atteste la qualité des mémoires soutenus alors en littérature, culture et didactique: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1263>. Un tel master pourrait être à nouveau offert en partenariat avec d'autres universités.

6. Les unités d'enseignement Literatura Francesa I e II de la licence humanités ont à leurs programmes des oeuvres littéraires en lecture intégrale de classiques disposant de bonnes traductions portugaises.

7. «em classe presencial em períodos de aprendizagem na forma de seminário, *workshop* com a duração máxima de uma semana por ano.» cf. Guia de Curso 2019-2022 (7.^a Edição)

8. Une initiation à l'arabe et au chinois est également proposée mais uniquement lors de formations non diplômantes de courte durée dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie (ALV).

9. Le rapport d'évaluation est disponible sur le site de l'agence : <https://www.a3es.pt/pt/resultados-acreditacao/licenciatura-em-linguas-aplicadas-0>



Le tandem au service de l'intégration académique

Ève Lejot

Université du Luxembourg, Luxembourg
eve.lejot@uni.lu

ORCID ID : 0000-0001-8338-561X

Leslie Molostoff

Université du Luxembourg, Luxembourg
leslie.molostoff@uni.lu

ORCID ID : 0000-0001-5331-1353

Reçu le 15-07-2019 / Évalué le 30-10-2019 / Accepté le 11-12-2019

Résumé

Le Centre de Langues de l'Université du Luxembourg propose chaque semestre des cours et ponctuellement des événements multilingues dans les trois langues officielles de l'université : le français, l'allemand et l'anglais. Le tandem a attiré 104 étudiants sur l'année académique 2018-2019. Les feedbacks des étudiants montrent qu'ils attendent du tandem une aide à leur intégration académique. Notre objectif est maintenant de leur apporter un accompagnement durable tout au long de leur parcours universitaire grâce au tandem basé sur le principe de l'échange de savoirs. Ce dernier est facilité par la mise à disposition de ressources pédagogiques académiques transversales.

Mots-clés : tandem, compétence multilingue, interculturelle, ressources pédagogiques

O tandem ao serviço da integração académica

Resumo

O Centro de Línguas da Universidade do Luxemburgo propõe em cada semestre aulas e pontualmente eventos multilingues nas três línguas oficiais da universidade: o francês, o alemão e o inglês. O tandem atraiu 104 estudantes durante o ano académico de 2018-2019. Os feedbacks dos estudantes demonstram que esperam que o tandem os ajude na sua integração académica. Agora, o nosso objetivo é proporcionar-lhes um acompanhamento contínuo ao longo do seu percurso universitário graças ao tandem que se baseia no princípio da troca de conhecimentos. Este último é facilitado pela disponibilização de recursos pedagógicos académicos transversais.

Palavras-chave : tandem, competência multilingue, intercultural, recursos pedagógicos

Tandem learning as part of academic integration

Abstract

Each semester, the University of Luxembourg Languages Centre offers multilingual classes and standalone events in the university's three official languages: French, German and English. The tandem learning programme attracted 104 students in the academic year 2018-2019. Student feedback shows that they expect the tandem learning programme to help them integrate academically. Our goal now is to provide lasting support throughout their university life via tandem learning based on the principal of knowledge sharing. This knowledge sharing is made possible via the available interdisciplinary academic educational resources.

Keywords: tandem, multilingual skills, intercultural, educational resources

Introduction

Développer les compétences linguistiques et interculturelles est aujourd'hui un enjeu au cœur des cursus universitaires, puisque ce sont des compétences qui préparent à une employabilité à l'international. Dès l'entrée dans l'enseignement supérieur, l'acquisition de ces compétences est nécessaire et doit se faire grâce à des dispositifs accompagnant en continu tous les étudiants. La mobilité universitaire, obligatoire dans les programmes Bachelor de l'Université du Luxembourg, accentue ce besoin. Les étudiants cherchent à être accompagnés dans la préparation à la mobilité soit par des cours linguistiques et interculturels proposés par le Centre de Langues, soit par des séances d'informations administratives (Service des Études et de la Vie Étudiante). Une autre source vive d'informations pour les étudiants est le contact avec des pairs originaires d'autres universités que la leur. En effet, les interactions télé-tandem favorisent les négociations de sens (Cappellini, Zhang, 2013) pour travailler les compétences linguistiques ainsi que la collecte de données interculturelles pour mieux appréhender et comparer les différences de deux environnements culturels (Telles, Vassallo, 2006). En s'inspirant des fonctionnements des dispositifs tandem existants dans des universités européennes, ne pourrions-nous pas trouver un fonctionnement de dispositif de tandem permettant d'apporter aux étudiants en mobilité un support continu dans l'acquisition d'une nouvelle langue et culture universitaires au contact de leurs pairs ?

Ainsi nous verrons à travers une description de notre contexte d'étude, les accompagnements mis en place dans notre université pour que les étudiants s'insèrent dans leur nouvelle vie académique. Nous allons ensuite exposer les variantes de dispositifs tandem de plusieurs universités européennes, puis nous verrons comment optimiser le dispositif de notre université multilingue pour développer les compétences linguistique et interculturelle des étudiants.

1. Contexte

L'Université du Luxembourg est multilingue en français, en allemand et en anglais : 22 Bachelors sur 24 sont bilingues et 22 Masters sur 45 sont dispensés dans au moins deux langues. Par ailleurs, l'université reçoit, pour une année ou un semestre, des étudiants de programmes bi ou trinationaux. Ce sont des cursus durant lesquels les étudiants étudient chaque semestre, ou chaque année, dans une université différente de la Grande Région : Luxembourg, Lorraine, Liège, Kaiserslautern, Sarrebruck et Trèves. L'intégration des étudiants, en mobilité ou permanents, représente un vrai défi linguistique et culturel. En effet, ils doivent apprendre à maîtriser une ou des nouvelle(s) langue(s) pour suivre des cours dans celle(s)-ci, mais également s'adapter à une ou de nouvelle(s) culture(s) académique(s). L'apprentissage de ces langue(s) et culture(s) académique(s) ne doit pas se faire qu'à des fins linguistiques. Les étudiants doivent être capable de suivre des cours de toutes les disciplines en langue(s) étrangère(s) et échanger avec des professeurs, ou encore passer des examens en respectant les codes d'une ou des culture(s) académique(s) donnée(s). Ils doivent par ailleurs se familiariser avec des discours de plus en plus complexes et ce dans une langue parfois étrangère à celle dans laquelle ils ont été préalablement scolarisés.

Le Centre de Langues de l'Université du Luxembourg propose des cours et des événements ponctuels pour renforcer les compétences linguistiques et interculturelles des étudiants, principalement pour les accompagner vers l'acculturation aux discours universitaires (Pollet, 2001). Parmi ces dispositifs, une offre tandem est proposée. Les participants sont associés suivant ces critères : langues opposées, même âge et année d'études, choix dans le genre. Ce dispositif a attiré 104 étudiants sur l'année académique 2018-2019. Ils ne suivent pas de séance de formation mais ont accès au site spécialisé Seagull¹ pour les aider dans la conduite de leur séance en tandem. Ils peuvent également faire appel à des assistants en langue qui sont des étudiants travaillant au Centre de Langues dans le cadre de leurs études.

Les étudiants-assistants suivent une formation de *Peer Tutoring* durant laquelle ils apprennent à mener des permanences de soutien à l'écriture et à l'apprentissage d'une langue. Ils préparent leurs séances en fonction des besoins en langues et en rédaction des étudiants, et les conseillent.

Une fois par mois le Centre de Langues organise des événements ludiques. Les *Language Game Nights* sont des soirées de jeux de société en langue étrangère. Les participants choisissent de jouer en allemand, en anglais, en français ou en luxembourgeois. L'objectif est de pratiquer une langue dont on souhaite améliorer le niveau. La soirée *Speak Dating* a lieu en début de semestre et a pour but de

faire se rencontrer de potentiels partenaires tandem. Les participants ont quelques minutes pour se présenter dans la langue de leur choix. A l'issue de la soirée, chaque personne complète une fiche en renseignant les noms des personnes avec lesquelles elle souhaiterait initier un tandem.

Enfin, la *Longue Nuit de l'Écriture* est organisée en collaboration avec le Learning Centre qui reste ouvert au public universitaire jusqu'à une heure du matin. Des workshops sur l'écriture, des pauses sportives ainsi que des séances de consultations et de support en français, en allemand et en anglais sont proposées aux étudiants.

Cette offre ponctuelle multiplie les opportunités de pratiquer une langue en dehors de la salle de classe et les étudiants se prêtent volontiers au jeu. Toutefois, est-ce suffisant dans le cadre d'une université aux exigences linguistiques bi voire trilingues peu communes ? Dans le cadre de la construction des savoirs, les étudiants doivent emprunter un itinéraire intertextuel (Beacco, Coste, van de Ven, Vollmer, 2010 : 19) à savoir, être capables de transformer des connaissances « spontanées » en des discours plus complexes et ce quel que soit la discipline étudiée. L'exposition à ces discours est donc indispensable (Beacco, Coste, van de Ven, Vollmer, 2010 : 20). Qui peut mieux que deux étudiants réfléchir et construire des savoirs chacun en tant qu'expert de son milieu universitaire, de sa culture et de sa langue ? Développer davantage le dispositif tandem pourrait alors être un début de réponse.

Cette hypothèse a été considérée pour la mise en place d'un cours en ligne par les six Centres de Langues des universités de la Grande Région, puisqu'un module tandem a été intégré au cours commun LCGR (Language Centres Greater Region) accessible à tous nos étudiants et visant à les préparer à une mobilité dans une autre université de cette même région. Le cours les accompagne dans la préparation linguistique et culturelle de l'échange universitaire. En parallèle des activités à réaliser individuellement en ligne, ils collaborent en tandem avec un pair de leur future université d'accueil. Les étudiants ont dû réaliser ensemble 4 activités à distance via le média de leur choix, et poster en ligne des preuves de réalisations. La découverte et les loisirs de la ville cible ont constitué les sujets principaux de ces tâches. À l'issue du premier semestre, les retours sur ce module étaient positifs, mais ont fait ressortir un manque de contenu académique ainsi que de rencontres en face à face. Les étudiants auraient également souhaité collaborer à l'élaboration de glossaires thématiques bilingues pour s'initier au vocabulaire spécifique de leur discipline d'études. Par ailleurs, certains étudiants ont malheureusement abandonné sans prévenir, laissant leurs partenaires motivés dans une situation inconfortable. Enfin, les étudiants ont apprécié la clarté des consignes. La question du format d'accompagnement du tandem se pose alors.

Une étude menée par le Centre de Langues de l'Université du Luxembourg en 2014 via des questionnaires soumis à l'ensemble de la communauté universitaire a révélé que le français était la langue principale maîtrisée par les étudiants à la faculté de droit, l'allemand à la faculté des sciences humaines et l'anglais à la faculté des sciences (Lejot, 2015). Les étudiants partageant souvent les mêmes profils linguistiques au sein d'une même filière, il semble difficile de trouver une complémentarité linguistique pour constituer des paires de tandem au sein d'un même cursus. Quel contenu proposer, par conséquent, aux étudiants souhaitant pratiquer le tandem à des fins académiques ? D'un point de vue institutionnel, et dans le but de favoriser une cohérence linguistique et interculturelle, la mise en place d'un programme tandem proposant du contenu académique transversal, crédité par des ECTS et intégrable à tous les programmes, serait alors une alternative.

C'est maintenant en parcourant les différentes composantes du tandem en milieu universitaire que nous allons déterminer celles applicables à notre université multilingue pour faciliter l'intégration académique des étudiants.

2. Dispositifs tandem dans l'enseignement supérieur

Tous les dispositifs tandem ne présentent pas les mêmes caractéristiques. Certains sont totalement libres, d'autres sont beaucoup plus cadrés et institutionnalisés. Le tandem mobilise chez les étudiants des compétences polyvalentes bénéfiques à l'apprentissage des langues. Il favorise l'autonomie (O'Rourke, 2007 : 44 ; Lewis, Stickler, 2007 : 3 ; Cappellini, Rivens Mompean, 2013 : 138, Santos, 2011 : 2) ; la motivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère « à la fois intégrative et instrumentale »² (Stanciu, Bâgiag, 2015 : 125), l'esprit critique (Eschenauer, 2013 : 89), la réciprocité³ (Lewis, Stickler, 2007 : 3 ; Cappellini, Rivens Mompean, 2013 : 138 ; Bâgiag, 2018 : 185 ; Santos, 2011 : 2) et la flexibilité (Bâgiag, 2018 : 185).

L'objectif du tandem est aussi de donner plus de place à « *la créativité et la responsabilité de l'apprenant* » (Eschenauer, 2013 : 89-90).

Lors de nos recherches, nous avons rencontré des dispositifs de télécollaboration. La télécollaboration s'organise à distance et met les membres de deux classes dans deux pays différents en contact. Chaque groupe cherche à apprendre la langue de l'autre via la réalisation de tâches en ligne en collaboration. A titre d'exemple, une classe du DUT de chimie de l'IUT de Béthune et une classe d'une université irlandaise ont développé un projet, ensemble, en ligne pour encourager leurs étudiants à partir à l'étranger. Les enseignantes ont ainsi cherché un nouveau moyen de motiver leurs étudiants ayant un niveau s'échelonnant de A2 à B2 dans chacune des deux langues cibles malgré de longues années d'apprentissage

(De Gruil, 2016). Des plateformes en ligne comme Cultura et UniCollaboration ont été créées pour faciliter la mise en place de ces échanges et la recherche de classes partenaires, et offrent des contenus en ligne pour aider les enseignants à construire pédagogiquement la collaboration. Nous nous intéressons dans cet article à un processus similaire, mais à un niveau individuel. En effet, la télécollaboration, bien que proche dans le concept, doit être dissociée du e-tandem (Wang Szilas, 2013). La télécollaboration s'adresse à un collectif d'individus, alors que le e-tandem met en contact 2 à 4 personnes maximum (Degache, Mangenot, 2007). Nous avons donc délibérément laissé de côté les projets proposant de la télécollaboration.

De nombreuses universités d'Europe, à l'instar de l'Université du Luxembourg, proposent un dispositif tandem relativement libre dans les modalités d'échanges, de rencontres et dans les sujets à traiter. Dans le cadre du cours LCGR, l'engagement des étudiants au sein de leur tandem ainsi que la qualité de leurs productions faisaient partie intégrante de la note finale et conditionnaient l'obtention des ECTS. Dans leurs feedbacks, bien que les étudiants considèrent que des consignes claires et un encadrement continu dans les tâches à accomplir en binôme les aident dans la conduite de leurs échanges en tandem, ils demandent plus de liberté pour traiter de sujets qui les concernent directement.

Apparaît alors ici le paradoxe entre le principe d'autonomie et la nécessité d'encadrer des tandems institutionnels. En effet, n'est-il pas paradoxal de chercher à encadrer des étudiants en tandem (Anquetil, 2006 : 236) ?

Pour apporter la réponse la plus adaptée possible à nos étudiants nous avons consulté différents dispositifs tandem dans les universités européennes ayant comme langue officielle au moins une des trois langues de notre université pour établir les « bonnes pratiques ». Selon Gajo (2014 : 197) la gestion d'un dispositif tandem « tient au fait que les tandems sont préparés, encadrés et prolongés ». Nous retrouvons ces mêmes critères dans l'évaluation du dispositif tandem par les étudiants de l'université du Luxembourg. Notre analyse des différents dispositifs se fera donc au travers de ces trois catégories : les ressources pédagogiques, l'encadrement et la pérennité.

2.1. Les ressources pédagogiques

Nous allons nous intéresser au contenu proposé dans les fiches pédagogiques des tandems pour un apprentissage de la langue générale puis de la langue académique.

- Contenu général

L'Université de Paris 13 fournit un Environnement Numérique de Travail à ses étudiants avec des suggestions de sorties, les étudiants devant dans le cadre de

leur tandem réaliser 24 heures d'échange. Le lieu et l'objet des rendez-vous sont à leur appréciation. Toutefois, une base de données, partagée et collaborative, est disponible pour trouver de l'inspiration.

À l'Université de Bochum, le contenu offert aux étudiants est également d'ordre général et hébergé dans une base de données. Il est divisé en trois catégories : échange d'information, échange d'opinion et situations concrètes. Les fiches invitent donc les étudiants à s'entraîner à pratiquer la langue cible dans diverses situations de communication (écrire un email, donner son accord, etc.).

Les projets européens « Erasmus+ », « Eunita » ou « Tandem, bilinguisme et construction des savoirs disciplinaires : une approche du FLE/FOS en contact avec les langues de l'Europe Centrale et Orientale » (mené en Roumanie) proposent un large choix de fiches pédagogiques sur des thématiques de la vie quotidienne. Le projet mené en Roumanie, intégrant ses tandems institutionnellement, offre pour les niveaux A2 et B1 des fiches sur, entre autres, les repas, les transports, les voyages, les sorties, le sport ou encore la mode. Les étudiants peuvent s'approprier ces fiches qui « servent de déclencheur » (Bâgiag, Guy, 2014 : 14). Les fiches sont en libre accès sur le site internet du projet.

La plateforme Eunita, mise en place par six universités (Universitat Ramon Llull Barcelona, University of Exeter, Università degli Studi Firenze, Goethe-Universität Frankfurt et University of Liverpool) propose également du contenu basé sur des sujets de la vie quotidienne et classé selon les catégories suivantes : la société, le quotidien, les autres et moi, les études et la vie professionnelle, la culture, la santé et le sport et les lieux et l'espace. Ces fiches concernent tous les niveaux du CECRL et sont proposées en allemand, anglais, espagnol, français et italien. Elles proposent plusieurs exercices sur la sous-thématique traitée. La plateforme indique pour chaque fiche si une préparation en amont est requise.

Quel que soit le dispositif, nous pouvons observer, lorsque du matériel est proposé, qu'il s'assimile souvent dans les thématiques abordées aux sujets traités dans des manuels d'apprentissage classiques de langues étrangères.

L'une des particularités de ces deux projets est qu'ils proposent également un contenu dit académique que nous proposons de voir plus en détails.

- Contenu académique

La plateforme Eunita, en plus des ressources visant à développer les compétences basiques en communication interpersonnelle (BICS : Basic interpersonal proficiency) (Bohm, Koeper-Saul, Mossmann, 2019 : 57) propose du contenu basé sur des sujets académiques soit CALP : Cognitive academic language proficiency à

partir d'un niveau B2. Les fiches couvrent 34 sujets, dans 3 domaines : les Sciences humaines, les Sciences naturelles et médecine, les Sciences sociales et le droit. Présentées sous le même format que les fiches BICS, elles engagent les étudiants à être experts, dans leur langue maternelle, d'une discipline académique qu'ils partagent avec leur tandem. Les étudiants sont invités à réfléchir dans les deux langues sur le vocabulaire spécifique de leur discipline commune et à s'appuyer un support mutuel dans la pratique de situations de communication rencontrées en contexte académique. L'objectif de ces fiches est donc d'accompagner les étudiants dans l'acquisition d'un vocabulaire spécifique mais aussi dans la consolidation de compétences communicationnelles en milieu académique. Analyser, discuter, contraster ou comparer en font partie (Bohm, Koeper-Saul, Mossmann, 2019 : 59). Le projet mené en Roumanie offre du contenu dans le domaine de la médecine. Les fiches sont organisées sur le même schéma que celles traitant de la vie quotidienne. Cependant, elles mettent les étudiants dans des situations de communication liées à la profession de médecin. Ainsi les étudiants sont entraînés, entre autres, à rédiger une ordonnance, présenter un médicament ou formuler un diagnostic (Bâgiag, Guy, 2014 : 13), et cela dans la langue cible. Des fiches en sciences politiques ont également été conçues pour les séances bilingues des étudiants en immersion réciproque.

Par ailleurs, le but de l'Université libre de Bruxelles (ULB) et de la Vrije Universiteit Brussel⁴ (VUB) est de mettre en contact un étudiant ayant pour langue cible le français et un autre le néerlandais. L'une des activités tandem à accomplir pour les étudiants est de se rendre dans un des cours de leurs partenaires puisque les deux institutions se situent à Bruxelles.

Bien que nous nous approchions avec ces contenus des attentes des étudiants, c'est-à-dire procurer un contenu davantage ciblé sur leurs études, nous ne répondons pas encore à la problématique de notre contexte qui consiste à concevoir du matériel transversal pour mettre en pairs les étudiants d'une même faculté, à minima.

2.2. Encadrement

L'encadrement se décline en plusieurs éléments : la mise à disposition d'un guide du tandem en ligne, des ECTS donnés pour le cours et des tuteurs qui suivent régulièrement et concrètement le tandem. Le dispositif de l'Université de Bochum couvre tous ces facteurs.

- Tuteur

L'accompagnement par des tuteurs est peu courant. Le Centre de Langues de Bochum propose un suivi avec un *Coach* sur le même mode que le dispositif de *Peer Tutoring* de l'Université du Luxembourg (les étudiants sont amenés à formuler leurs objectifs d'apprentissage, et comment les atteindre). Le coaching est obligatoire si les étudiants veulent recevoir des ECTS. A l'Université Paris 13, un tuteur est accessible tout au long du tandem pour accompagner les étudiants dans la rédaction du dossier à rendre puis dans la passation de l'entretien final pour valider le « cours » tandem. Enfin, à Lille, un tuteur est également présent pour accompagner les étudiants dans l'évaluation de leurs besoins et suivre avec eux la progression de la réalisation du tandem. Si la présence continue d'un tuteur n'est pas toujours évidente, la plupart des universités (Lausanne ou Berlin par exemple) propose des séances d'information et/ou de formation pour encadrer les étudiants dans l'initiation de leur tandem. Enfin, d'autres universités proposent des guides en ligne pour répondre aux questions d'ordre pratique des étudiants (Fribourg, Hambourg ou Paris 13).

- ECTS et validation

Des universités offrent des ECTS pour la réalisation d'un tandem. Le dispositif est alors relativement cadré et les étudiants doivent remplir un cahier des charges pour valider le module et recevoir les ECTS. En fonction des universités, ils doivent participer à des séances d'introduction, finale et/ou de suivi (Bochum), participer à des sorties collectives (ULB et VUB), se rencontrer un minimum d'heures (24h à Paris 13, 13 séances à Bochum), tenir un journal (Bochum et le trio des universités de médecine et de pharmacie Luliu Hatieganu, Babes-Bolyai et Matej-Bel), ou passer un oral durant lequel ils retracent leur expérience (Paris 13). L'université d'Hambourg remet à ses étudiants un certificat une fois les objectifs établis par les partenaires tandem atteints. Pour cela, ils complètent un journal en ligne.

- Les modalités de constitution des binômes

L'appariement peut être fait manuellement par les responsables comme à Paris 13, Fribourg, Bochum et Hambourg. L'Université de Lausanne organise des séances d'informations pour que les étudiants trouvent eux-mêmes leurs partenaires. Ils peuvent avoir recours à un service de géolocalisation pour chercher un partenaire dans une zone géographique précise. Sur la plateforme Eunita, un système automatique répartit les étudiants en paires. Il y a deux catégories de critères pris en compte : les « soft criteria » et les « hard criteria » (Becerra et al., 2019 : 56-57). Les derniers doivent être respectés à 100% et sont : la langue cible, la langue offerte, la compétence linguistique pour domaine académique ou une thématique

particulière. Les « soft criteria » incluent le même niveau de langues, la fréquence d'apprentissage, les sujets de discussion et l'âge des partenaires. Dans le projet de Roumanie, il a été prévu de créer des paires d'étudiants issus de la même filière, ces binômes sont dits « unidisciplinaires » (Bâgiag, 2018 : 183).

2.3. La pérennité

Les différents dispositifs révèlent des tandems limités dans le temps. Cet aspect n'est cependant que la partie visible de la relation tandem. En effet, nous avons recontacté les étudiants du cours LCGR quelques mois après la fin du semestre et la moitié des paires est apparemment restée en contact. Est-ce dû à la rencontre en présentielle après un semestre d'échange en ligne, difficile à dire, mais il semblerait que cela ait renforcé les duos.

La pérennité de la relation tandem pourrait être une clef d'un apprentissage continu et durable au fil des études. Or, les mouvements géographiques des étudiants d'un semestre à l'autre et d'une université à l'autre sont un défi pour instaurer un fil rouge. La conséquence est actuellement de devoir renouveler les paires chaque semestre et de remettre à jour la base de données des participants à chaque rentrée.

4. Perspectives et conclusion

Pour répondre à l'attente de la pérennité de la relation tandem, il semblerait que mettre les étudiants en contact sur place dans un premier temps et les accompagner vers une évolution de leur relation tandem, soit en présentiel, soit en e-tandem permettrait de favoriser la durabilité du lien créé.

Concernant l'encadrement, nous proposons d'intégrer le tandem à un cours de langue (en ligne ou non) ou de le proposer comme un remplacement d'un autre cours de langues pour obtenir les ECTS d'un programme de Bachelor ou de Master. La crédibilité de ce type de formation est liée au suivi des étudiants. L'assiduité de ces derniers est possible grâce à une certaine pression institutionnelle. De plus, la rencontre avec un interlocuteur-tuteur qui organise au moins trois séances de présence (une en début de semestre, une de suivi en cours de semestre et une à la fin) permet d'établir un contrat didactique plus ou moins tacite qui sécurise l'étudiant dans son parcours d'apprentissage.

Enfin, pour compléter les conditions d'encadrement, l'accès à des ressources pédagogiques adaptées est un facteur-clef. Nous avons vu que de nombreuses universités ont déjà développé des ressources pédagogiques pour l'apprentissage

d'une langue générale. Il est donc tout à fait cohérent pour un dispositif aujourd'hui d'avoir recours à l'existant. En revanche, compte tenu de l'éventail des disciplines proposées dans les universités, peu de matériel spécialisé est à disposition. Les étudiants souhaiteraient élaborer des glossaires collaboratifs en ligne multilingues dans leur domaine de spécialité, ils souhaiteraient aussi être davantage confrontés à des situations de communication rencontrées dans la routine universitaire. Si le tandem est en présentiel, ils peuvent naturellement trouver des créneaux pour faire partager cette routine à leurs partenaires. L'échange, la comparaison et le partage se retrouvent ainsi au centre du tandem. Il est temps de dépasser l'idée selon laquelle dans les tandems dits classiques : « les savoirs annexes ont tendance à n'être considérés que comme des supports de l'apprentissage de langue » (Anquetil, 2006 : 233). L'objectif est de trouver une stratégie communicative plurilingue (Anquetil, 2006 : 234) pour que les étudiants prennent conscience de leurs compétences. La langue est ainsi un instrument et n'est plus au centre de l'attention. Cela rejoint le principe de tandems des savoirs qui repose aussi bien sur le principe du tandem linguistique que sur celui de troc des savoirs (Anquetil, 2006 : 231).

La nouveauté de notre programme est de s'adresser principalement à des étudiants qui étudient dans notre université et pas uniquement à des étudiants sur le départ. Ce qui nous permet de mettre en place « l'immersion institutionnelle et professionnelle de type Emmental » (Bâgiag, Guy, 2014 : 5) fondée sur la participation à des cours et des travaux pratiques de spécialité en langue cible. Afin de ne pas avoir à multiplier les supports de cours par discipline, nous pourrions tous ensemble continuer à développer des ressources pédagogiques selon deux tendances : l'une proposant un contenu transversal à une faculté et l'autre, qui a déjà commencé à être créé, un contenu transversal académique. Nous proposons de nous appuyer sur les catégories définissant la culture universitaire (Gohard-Radenkovic, 2002 : 12-18) : les pratiques d'apprentissage, la prise de parole, l'écrit académique, les pratiques d'évaluation et rites de passation, la gestion du temps et du projet d'étude, l'autonomie et enfin les lieux de convivialité et la constitution des réseaux sociaux.

Bibliographie

- Anquetil, M. 2006. *Mobilité Erasmus et communication interculturelle*. Berne : Peter Lang.
- Bâgiag, A. 2018. « Le rôle des ressources pédagogiques pour le tandem linguistique ». *Synergy*, volume 14, n°2/2018, p. 181-196.
- Bâgiag, A., Guy N. (coord.). 2014. *Tandem linguistique et immersion réciproque (activités et ressources pédagogiques)*. Cluj-Napoca : Editura Medicală Universitară Iuliu Hațieganu.
- Beacco, J.C., Coste, D., van de Ven, P.H., Vollmer, H. 2010. « Langue et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums ». *Le droit*

des apprenants à la qualité et l'équité en éducation- Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles. Genève, Suisse.

Becerra, N., Magedera-Hofhansl, H., Biasini, R., Reimão, A. 2019. *Innovative language teaching and learning at university: a look at new trends.* Voillans : Research Publishing.net.

Cappellini, M., Rivens Mompean, A. 2013. « Positionnements culturels dans un tandem sino-français par visioconférence ». *Synergies Chine*, n°8, p. 137-149. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Chine8/Article12Cappellini_Rivens.pdf [consulté le 10 juillet 2019].

Cappellini, M., Zhang, M. 2013. « Etude des négociations du sens dans un tandem par visioconférence ». *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les cahiers de l'Acedle*, volume 10, n°2. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1576> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.1576> [consulté le 10 juillet 2019].

Degache, C., Mangenot, F. (coord.). 2007. « Echanges exolingues via Internet et appropriation des langues-cultures ». *Lidil*, n°36, Grenoble : Ellug.

Eschenauer, J. 2013. « Apprendre une langue en tandem. Réinterprétation des tandems à la lumière d'une approche sociocognitive ». *Langages*, n° 192, p. 87-99.

Gajo, L. 2014. Postface de Băgiag, A., Guy, N. (dir.), *Tandem linguistique et immersion réciproque.* Cluj-Napoca : Editur Medicală Universitară Iuliu Hațieganu.

Gohard-Radenkovic, A. 2002 « La culture universitaire comme culture en soi ». *Travaux neuchâtelois de linguistique*, n°36, p. 9-24.

Lejot, E. 2015. « Les pratiques plurilingues au cœur des programmes de Master et de Bachelor à l'Université du Luxembourg ». *Synergies Pays germanophones*, n°8, p. 49-64. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones8/lejot.pdf> [consulté le 10 juillet 2019].

Lewis, T., Stickler, U. 2007. « Les stratégies collaboratives d'apprentissage lors d'un échange en tandem via Internet ». *Lidil*, n°36, p. 163-188.

O'Rourke, B. 2007. « Models of Telecollaboration (1): eTandem ». In: *Online Intercultural Exchange. An Introduction fir Foreign Language Teachers.* Clevedon: Multilingual Matters, p. 41-61.

Pollet, M. 2001. « Une autre manière d'aider les étudiants : l'acculturation aux discours universitaires ». In : Pollet, M. *Pour une didactique des discours universitaires : Étudiants et système de communication à l'université.* Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, p. 25-33.

Stanciu, A., Băgiag, A. 2015. « Le tandem en tant que stratégie motivationnelle dans l'apprentissage des 15 langues ». *Studia Universitatis Babeş-Bolyai. Philologia*, LX (2), p. 123-138.

Telles, J.A., Vassallo, M.L. 2006. « Foreign language learning in-tandem: Teletandems as an alternative proposal in CALLT". *The ESpecialist*, volume 27, n°2, p. 189-212.

Wang Szilas, J. 2013. *Les enjeux de l'intégration de l'eTandem en didactique des langues-cultures étrangères : interactions entre apprenants et dynamique institutionnelle dans un dispositif universitaire sino-francophone.* Paris : Université Sorbonne Paris Cité.

Notes

1. <http://www.seagull-tandem.eu/> : dispositif avec des fiches tandem en 15 langues.
2. La motivation intégrative est celle qui est à l'origine de la volonté de s'intégrer linguistiquement et culturellement dans une communauté universitaire. La motivation instrumentale est le moteur de la réussite académique et professionnelle.
3. Donner autant que l'on reçoit mais pas forcément sur les mêmes points avec une alternance du rôle d'apprenant à celui de tuteur.
4. <http://tandems.ulb.ac.be/> [consulté le 03 juillet 2019].



Déterritorialiser la littérature : herméneutique et mondialisation

Carlos F. Clamote Carreto

Universidade Nova de Lisboa/IELT, Portugal
ccarreto@fcsh.unl.pt

ORCID ID: 0000-0002-9931-0476

Reçu le 23-09-2019 / Évalué le 02-11-2019 / Accepté le 18-12-2019

Résumé

Cartographier le *roman* (comme langue et forme poétique) du Moyen Âge à la lumière de la mondialisation implique une déterritorialisation des concepts mêmes à travers lesquelles nous saisissons la spécificité de cette littérature, un déplacement constant du regard qui nous pousse à investir thèmes, motifs et notions structurantes du récit médiéval de nouvelles significations : double mouvement dont les enjeux poétiques, culturels et théoriques constituent un véritable défi pour les études littéraires.

Mots-clés : littérature-monde, poésie médiévale, *French Global Studies*, errance, merveilleux

Desterritorializar a literatura: hermenêutica e globalização

Resumo

Cartografar o *romance* (enquanto língua e forma poética) da Idade Média à luz da globalização implica uma desterritorialização dos próprios conceitos através dos quais procuramos apreender a especificidade desta literatura, uma mudança contante do/no olhar que nos convida a investir temas, motivos e noções estruturantes da narrativa medieval com novas significações: duplo movimento cujas implicações poéticas, culturais e teóricas constituem um autêntico desafio para os estudos literários.

Palavras-chave : literatura-mundo, poesia medieval, *French Global Studies*, errância, maravilhoso

Deterritorializing Literature: Hermeneutics and Globalization

Abstract

Mapping the medieval romance (as language and poetic form) in the perspective of globalization implies a deterritorialization of the very concepts through which we try to grasp the specificity of this literature and an effort to invest themes, *topoi*

and structuring notions of the medieval narrative with new meanings: a double shift whose poetic, cultural and theoretical issues are a real challenge for literary studies

Keywords : French Medieval Poetics and Language, *French Global Studies*, marvellous, *queste*

Penser et sentir en adoptant le point de vue des autres, personnes réelles ou personnages littéraires, est l'unique moyen de tendre vers l'universalité, et nous permet donc d'accomplir notre vocation [...] :

[...] construire une image cohérente du monde.

Todorov (2007 : 78).

Dépaysement critique : transferts, déplacements, anachronismes

En janvier 2017, paraissait aux Éditions du Seuil un ouvrage collectif à la fois provocateur, séduisant et polémique : une *Histoire mondiale de la France* dirigée par Patrick Boucheron, professeur au Collège de France. Organisée autour de 146 dates commentées par 122 auteurs, cette très longue histoire (à travers laquelle résonnent les intuitions pionnières de Michelet dans son *Histoire universelle*, de Lucien Febvre et de sa conception d'une civilisation française comme aboutissement d'un intense et ininterrompu métissage culturel exorbitant le cadre de ses frontières géographiques et politiques, ou celles encore de Fernand Braudel pour qui faire l'histoire de France n'a aucun sens si on ne l'inscrit pas dans l'histoire du monde), débutent dans « les entrailles de la terre » (Bon, 2017 : 19) à la rencontre des fresques de la grotte Chauvet créées par notre ancêtre direct, l'Homme de Cro-Magnon, un « métis par vocation » (Bon, 2017 : 22) et s'achèvent sur le retour du drapeau tricolore après la vague d'attentats qui frappe Paris. Elle se veut d'emblée « joyeusement polyphonique » (Boucheron, 2017 : 8) « de par sa conception pluraliste de l'histoire contre l'étrécissement identitaire qui domine aujourd'hui le débat politique » (Boucheron, 2017 : 7). Ce projet est parcouru par une triple ambition : politique et quelque peu pamphlétaire tout d'abord, dans la mesure où il souhaite faire éclater la logique traditionnelle d'un récit ancré dans l'illusion de la continuité chronologique. À cette « blessure narcissique » (*idem* : 11) infligée au discours conventionnel de l'histoire et à la fiction identitaire qui en émane, s'ajoute un défi éthique qui consiste à déplacer les frontières confortables entre le Même et l'Autre et à briser le miroir mimétique d'une apaisante et éternelle reconnaissance, en « dépays[ant] l'émotion de l'appartenance et [en] accueill[ant] l'étrange familiarité du lointain » [*Idem* : 8-9]. Mais l'enjeu majeur est sans aucun doute épistémologique, car il ne s'agit ici nullement d'écrire une

histoire alternative (comme on parle de « vérités alternatives ») de la France ou de révéler des faits absolument inédits et inexploités, mais simplement « d'écrire différemment la même histoire » (*Idem* : 12). Mais ce qui paraît simple est en fait lourd de conséquences, car « expliquer la France par le monde » (et non plus la France mondiale ou de la France dans le monde), « l'histoire d'une France qui s'explique avec le monde » (*Idem* : 12), consiste à déconstruire un récit mythique¹ et un mode de penser qui privilégie bifurcations, hybridations, hiatus et décalages d'une histoire en mouvement au détriment d'une organisation symétrique et hiérarchique des rapports.

Dès sa parution, le livre - un véritable succès éditorial dont le modèle finira par être repris dans plusieurs pays ou régions autonomes (notamment en Italie, en Allemagne et en Catalogne) - de manqua pas de lancer la polémique. Le contexte politique et idéologique y aidait sans doute, l'ouvrage ayant été préparé au printemps 2016, i.e., quand pointait déjà à l'horizon l'élection présidentielle de 2017 et la menace d'une nouvelle montée du Front National dont le discours s'inspire justement d'une conception nationaliste et patriotique de l'Histoire de France. Aussi attira-t-il de violentes critiques de la part de certains intellectuels conservateurs, comme Alain Finkielkraut de l'Académie Française qui y déplore « la sous-représentation de la grande culture française [...] et établit la liste des absents illustres, de Poussin à Ravel, de Rabelais à Proust, de Aron à Castoriadis. L'ouvrage est un 'bréviaire de la bien-pensance et de la soumission'. Ses auteurs, des 'fossoyeurs du grand héritage français', qui 'n'ont que l'Autre à la bouche et sous la plume²' ». Mais également d'un journaliste politique et essayiste comme Éric Zemmour qui publie un article particulièrement acerbe et provocateur dans *Le Figaro* du 19 janvier 2017 intitulé « *Histoire mondiale de la France* : dissoudre la France en 800 pages³ ». Du milieu universitaire, émerge la voix auctoriale de Pierre Nora, lui-même directeur d'un collectif qui avait profondément renouvelé l'historiographie française, *Les Lieux de la mémoire*, et pour qui cette *Histoire mondiale de la France*, peu convaincante, car incertaine, confuse et idéologiquement orientée, est avant tout une « performance » qui conduit à une « utilisation politique de l'histoire » que Patrick Boucheron finirait par « prendre en otage⁴ ».

Polémique à part, la démarche méthodologique et épistémologique de Patrick Boucheron dérange. Quant est-il du côté de la littérature ? Le concept de littérature-monde est loin d'être nouveau ou original, trouvant des échos lointains dans la notion de *weltliteratur* proposée par Goethe (idée - ou plutôt rêve prophétique - de l'avènement prochain d'une littérature universelle fondée sur les propriétés de la poésie communes à l'Humanité entière), mais également - du moins dans le cas français - dans ce nœud indissoluble qui lie, dès le XVI^e siècle, pouvoir

politique, culture et imaginaire de la langue, ambition universaliste et ancrage dans le national cimenté autour de textes fondateurs tels la *Défense et illustration de la langue française* de Joaquim Du Bellay (1547) ou le *De l'universalité de la langue française* de Riverol (1784). Plus récemment, signalons l'important essai de Pascale Casanova, *La République mondiale des lettres* (1999), qui évoque les paradoxes de ce rêve d'universalité qui, en faisant de la langue un « lieu transnational » (Casanova, 1999 : 49), déréalise l'espace physique ou géographique (Paris, par exemple), ce qui a pour conséquence le fait de lui accorder une dimension fictionnelle et mythique qui ne le rend que plus désirable aux yeux des artistes étrangers.

Mais la notion ressurgit, plus forte, polémique et paradoxale que jamais, autour du manifeste signé par quarante-quatre auteurs de langue française venus de plusieurs coins du monde et publié dans le supplément *Le Monde des livres* du 16 mars 2007 : « Pour une littérature-monde en français⁵ ». Il ne s'agit, ni plus ni moins, que d'annoncer un changement de paradigme qui, mettant fin à la Francophonie (marquée par une pensée du centre et de l'universalité et ressentie comme un lieu astreignant doté d'une politique institutionnelle de langue qui tend au cloisonnement et à l'homogénéisation, etc.) se présente comme une seconde « révolution copernicienne ». On devine aisément les enjeux de ce manifeste et de l'ouvrage qui le relaye, en mai de la même année, sous la direction de Michel Le Bris et Jean Rouaud (2007) - *Pour une littérature-monde* : abolir ou, du moins, dépasser⁶ ou déplacer, les frontières trop étroites et idéologiquement marquées de la francophonie ; briser la distinction institutionnelle, géographique et ethnocentrée, entre littérature française et littérature francophone ; multiplier les points de vues et les perspectives afin de faire éclater tout récit identitaire artificiellement homogène ; libérer la langue de son pacte archaïque avec la nation, i.e., dénationaliser la langue et déterritorialiser la littérature ; en finir avec les assignations catégorielles (thématiques et/ou formelles) qui façonnent le roman français, par exemple, dès les années 50 (Porra, 2010) et avec une pensée hiérarchique du centre et de la périphérie qui conduit à un comparatisme à sens unique (le jeu des influences) et à toutes sortes d'asymétries culturelles, économiques et identitaires.

Mais on en devine également les pièges, paradoxes et contradictions, surtout dans un contexte de surmédiatisation des attaques à la francophonie (une notion assez floue et mouvante dont les auteurs ne partagent pas à l'évidence la même conception) aux enjeux bien souvent commerciaux⁷. À commencer, comme le souligne très finement Éloïse Brezault (2010 : 35-36) par le fait que « ce manifeste a été publié dans le supplément littéraire d'un grand journal - *Le Monde des livres* - et le recueil par la prestigieuse collection NRF de Galimard. Par l'entreprise de ces deux publications, le centre tant décrié récupère et unifie une nouvelle fois les fragments d'une identité plurielle au sein d'un dispositif qui demeure centralisé ».

Quant au statut (politique, littéraire et symbolique) de la langue qui parcourt entièrement l'ouvrage, les réflexions menées n'aboutissent jamais à annuler ou à inverser les asymétries (sans doute parce qu'elles sont insurmontables par nature) entre le centre et la périphérie, vu que, qu'on la prenne pour modèle dont on cherche à maîtriser les nuances et les subtilités, ou qu'on la transgresse ostensiblement pour en faire éclater les contours normatifs, le rapport hégémonique de force et les déséquilibres qui en résultent se maintiennent, voire, se renforcent. Révolution manquée ? Ou simple processus de changement de désignation qui, dans un contexte postcolonial et postmoderne sans cesse hanté par les fantasmes du déclin identitaire face au risque de l'homogénéisation, viserait simplement gommer (refouler) la *francophonie* comme signifiant chargé de résonances ambiguës qui ne cesse de rouvrir des plaies mal cicatrisées ? Je ne prétends nullement nier les apports importants de cet ouvrage au débat sur les liens entre littérature et mondialisation : il aura eu au moins pour mérite, comme le souligne Véronique Pora (2010) « de médiatiser un certain dysfonctionnement du 'système littéraire francophone' ». Mon but est plutôt de chercher à dépasser la controverse et les impasses auxquels elle conduit inévitablement le discours critique.

Dans cette perspective, deux remarques s'imposent : d'une part, le fait que la polémique soit exclusivement centrée sur le versant de la création, c'est-à-dire des auteurs et de leur lien affectif et idéologique, parfois tendu et conflictuel, à une langue ; d'autre part, le fait qu'elle se circoncrive le plus souvent à la sphère contemporaine, la littérature-monde pouvant se définir somme toute d'après des critères et des propriétés semblables à celles que Gille Lipovetski et Jean Serroy (2008) appliquaient déjà au concept d'« hyperculture ». Pour rendre pleinement opératoire la notion de mondialisation, devenue particulièrement instable durant les dernières décennies et sans cesse déchirée entre un imaginaire utopique et un pensée dystopique, il faut d'une part élargir ou flexibiliser certaines bornes chronologiques trop rigideement établies entre périodes historiques et littéraires et, d'autre part, décloisonner la notion de littérature-monde en l'ouvrant à la sphère du lecteur afin de la transformer, non plus en une arme idéologique ou politique, mais en outil herméneutique. Il s'agit, en sommes, de déterritorialiser non seulement la langue et la littérature, mais les concepts mêmes à travers lesquels on essaye de les saisir.

Herméneutique globalisante et GPS littéraire

Grégoire Polet (2007 : 125-134), un écrivain belge ayant participé à l'ouvrage collectif dirigé par Michel Le Bris et Jean Rouaud (2007) nous offre quelques pistes intéressantes lorsqu'il évoque la littérature-monde comme un « art compréhensif », « un art d'explorer le monde » où « la multitude et la circulation doivent prendre

corps dans tous les romans ». En référence à Magellan et à Mercator, la littérature se veut exploration (plus que voyage) et cartographie du monde. La métaphore est stimulante et riches d'implications théoriques qui résonnent surtout dans deux ouvrages collectifs dont l'ambition fut de renouveler en profondeur l'approche de l'histoire littéraire. Le premier en date est celui qu'ont dirigé Denier Hollier et Howard Bloch, *A New History of French Literature*, paru aux Etats-Unis en 1989 et publié chez Bordas en 1992 sous le titre *De la littérature française*, sa réception en France ayant été pour le moins discrète, voire hostile (l'ouvrage est passé au pilon deux ans après sa publication⁸). Le défi, extrêmement audace et innovateur, de ce projet est clair : il s'agit, d'une part, de rompre radicalement avec une longue et tenace tradition de l'histoire littéraire (de matrice positiviste et biographe⁹) marquée par une vision ethnocentrique et nationaliste de la littérature où le panthéon des œuvres et des auteurs canoniques incarnent (d'une façon plus ou moins enthousiaste ou dissimulée) l'esprit national dont l'éclat se reflète dans le génie de la langue : une langue pure, cristalline, aux contours parfaitement géométrique, voire arithmétiques, suivant le modèle poétique exalté par Du Bellay ou Boileau. Que l'on songe, par exemple, à *L'Histoire de la littérature française* de Gustave Lanson (1894) où le mot *nation* (avec ses diverses déclinaisons possibles - vie nationale, génie national, sentiment national, âme nationale, traditions nationales, héros national, etc.) apparaît, de par son extrême récurrence, comme une image obsédante qui scande les plus de mille pages dont se compose le volume. Beaucoup moins ouverte aux influences extérieures dont Lanson reconnaît l'importance au cœur de la création de ce « composé merveilleux » qu'est la nation française (Lanson, 1894 : 8), l'entreprise de Désiré Nisard (dont les trois volumes sont publiés entre 1844 et 1861) était, quant à elle, explicitement nationaliste et patriotique, fixant, dès les premières lignes, un lien indissoluble entre langue, nation et littérature (« L'histoire littéraire commence, pour ainsi dire, avec la nation elle-même, avec la langue. Elle ne cesse que le jour où la nation a disparu, où sa langue est devenue une langue morte » [Nisard, 1954 : 2]) et construisant un modèle linguistique et poétique dont la pureté prend ses racines à la Renaissance, le Moyen Âge étant ainsi relayé (contrairement à ce que fera Lanson qui reconnaît la valeur littéraire de cette période formatrice) à la sphère plus ou moins nébuleuse des origines imparfaite, balbutiantes et naïves de la littérature et de la langue (Nisard, *idem* : 8). Mais le projet de Denis Hollier et Howard Bloch va au-delà d'un distanciel critique face à une conception méta-narrative, identitaire et uniformisatrice de l'histoire littéraire. Bien avant le recueil organisé par Patrick Boucheron, il s'agissait déjà de remettre en cause un modèle linéaire de l'histoire littéraire, ainsi que les catégories, souvent problématiques et idéologiquement marquées (regroupements par périodes, pays et genres poétiques) sur lesquelles elle

repose et qui engendrent des hiérarchies asymétriques qui influence inévitablement le regard que l'on porte sur les textes. Il s'agissait, en sommes, de dissoudre ou de faire éclater toute espèce de frontière délimitant artificiellement les contours du phénomène littéraire dont la nature réside dans le mouvement, l'incessante circulation, l'échange, l'hybridation, le transfert incessant de formes, de thèmes, de motifs, de structures narratives, etc. Une littérature qui, tout en reconnaissant l'importance des points d'ancrages géographiques, linguistiques et identitaires, se veut une littérature sans frontières, une littérature « both lost and found in translation » (Hollier et Bloch, 1989 : 21). D'où la singulière organisation de ce volume (qui ne se réclame ni de la logique du dictionnaire ni de celle de l'encyclopédie) dont chaque entrée est une date mettant en scène soit un évènement fondateur, surtout du pont de vue culturel et symbolique, soit une problématique structurante qui en découle¹⁰, l'aventure débutant en 778 quand Roland meurt à Roncevaux et se prolongeant jusqu'en 1989, année du Bicentenaire de la Révolution Française qui ouvre sur une carte de la France moderne.

Le tournant épistémologique annoncé par cet ouvrage est d'autant plus révélateur qu'il part d'un regard (ou d'une multiplicité de regards) venu de l'extérieur (Outre-Atlantique) et porté par une langue autre souvent perçue comme rivale et menaçante (l'anglais). Un décentrement qui est, par conséquent, une déclaration politique doublée d'un distancement critique par rapport aux études littéraires de tradition française qui, depuis le XIX^e siècle surtout, n'ont de cesse de balancer entre Théorie et Histoire (pour reprendre la terminologie qu'Antoine Compagnon [2006] emprunte lui-même à Sainte-Beuve), i.e., entre texte et contexte. Ce schéma dichotomique est sans doute réducteur, n'incorporant aucune des multiples nuances apportées par le poststructuralisme, la mythocritique, la nouvelle philologie proposée par Bernard Cerquiglini (2007) ou les théories de la réception à travers ses nombreuses déclinaisons, de l'École de Constance (Wolfgang Iser, Hans-Robert Jauss) aux notions plus récentes de « communautés interprétatives » (Stanley Fish, 1980) ou de « communautés textuelles » (Brian Stock, 1983 : 88-240), par exemple. Il aura néanmoins l'avantage de nous faire sentir la situation paradoxale et peu confortable à laquelle l'objet littéraire s'est vu confronté tout au long du XX^e siècle, pris constamment en étau entre une spécialisation/autonomisation radicale et une dilution excessive dans le contexte que les études culturelles (de souche anglo-saxonne) n'ont fait qu'accentuer : deux attitudes critiques également réductrices qui conduisent à perdre de vue la nature et la vocation de l'objet littéraire. L'approche global ne réinvente certainement pas la roue, mais elle peut être l'occasion d'opérer des synthèses fécondes (et nécessaires) aussi bien du point de vue théorique qu'herméneutique.

Dans le sillage du recueil publié par Denis Hollier et Howard Bloch, paraît en 2010, toujours aux États-Unis, un nouvel ouvrage collectif dirigé par Christie McDonald et Susan Rubin Suleiman : *French Global. A New Approach to Literary History*, traduit en français et publié dans la collection Classiques Garnier en 2014. Les 28 articles qui le composent se regroupent autour de trois axes structurants toujours déclinés au pluriel (Espaces, Mobilités, Multiplicités). Il nous suffit de parcourir les titres des diverses contributions (du Moyen Âge à la littérature contemporaine) où se succèdent les images de l'Autre et de l'étrangeté, du globe, de la navigation, de la traversée, du transfert pour saisir l'ambition de ce projet : faire apparaître l'altérité au cœur même des œuvres les plus canoniques de la littérature « française » ; mettre en évidences les zones de tensions entre l'unité et l'hétérogénéité ; souligner les nombreux décalages entre l'espace littéraire et l'espace politique, la langue et son inscription géographique ; comprendre le local (ce qui fait la singularité de chaque expression poétique) par le global (la littérature comme système complexe où tous les éléments interagissent les uns avec les autres) ; privilégier, aussi bien dans les textes qu'à travers la façon dont ils surgissent au gré de la chronologie, une dynamique de la signification attentive davantage aux phénomènes d'hybridation, d'échange, de métissage et de disruption de tout ordre (formels, culturels, narratifs, symboliques) qu'à une logique de la continuité et de l'homogénéité. Une invitation, en sommes, à penser « la littérature française comme étrangère à elle-même, voire familièrement étrangère » (Bouju, 2015 : 8) et à parcourir l'histoire littéraire non plus avec un regard « surplombant, hexagonal et 'universaliste' » (Bouju, 2014 : 8), mais à travers un nouveau système de navigation (inspiré du modèle GPS, affirme ironiquement les auteures) qui permet à la fois de cartographier, en plein mouvement, ce vaste espace littéraire avec ses découpages, ses zones de confluences et de superpositions, ses reliefs et paysages toujours changeants, et de fournir au lecteur les instruments nécessaires pour s'y repérer (McDonald, Suleiman, 2010 : x).

Entre ancrage spatial et mouvement perpétuel, ce regard décentré et dépaysant sur les œuvres fait écho, de toute évidence, à une conception rhizomique de la littérature (Deleuze, Guattari : 1980 : 9-37) ancrée dans les principes de connexion, d'hétérogénéité, de multiplicité, de rupture assignifiante et de discontinuité. Bref, une littérature conçue comme dynamique constante de déterritorialisation et reterritorialisation, aux déplacements multilatéraux suivant une logique de la « pollinisation », pour reprendre la belle métaphore de Helena Carvalhão Buescu (2013 : 48)¹¹ ; une littérature perçue comme espace nomade, localisé mais non délimité, un espace « global relatif » (Deleuze, Guattari, 1980 : 38) avec sa latitude et sa longitude, mais sans frontières rigides ; une écriture qui n'est pas simplement

art de la signification, mais art d'« arpenter, cartographier, même des contrées à venir » (Deleuze, Guattari, 1980 : 11). Ce déplacement perpétuel du regard a, comme on pourra s'en douter, d'importantes implications (et applications) aussi bien du point de vue théorique que du point de vue herméneutique et éthique. En effet, il implique, de la part du lecteur, un constant repositionnement mental et conceptuel qui l'oblige à questionner les catégories et notions préétablies, voire cristallisées, par une longue tradition littéraire et critique, et à réinvestir thèmes, motifs, formes et structures poétiques avec de nouveaux signifiés au sein d'un vaste processus d'homonymisation. L'enjeu consiste, en un mot, à déterritorialiser concepts et images littéraires afin de les resémantiser.

Cette perspective nous invite, par exemple, à prendre plus au sérieux cette curieuse « image cachée dans le tapis » (Labbé, 1993 : 209) qu'est le *topos* littéraire que l'on se limite trop souvent à repérer et à répertorier, comme si l'acte de nommer et de classer permettait de régler confortablement la question du sens. Or, si l'on éloigne d'une conception purement typologique et ornementale de la rhétorique, nous sentons bien que le *lieu commun* - comme espace de la rencontre et de la re-connaissance par excellence - est une figure extrêmement paradoxale, dans la mesure où elle est à la fois l'emblème de la fixité qui assure la continuité d'une mémoire/tradition poétique qu'Ernst-Robert Curtius (1956) a jadis si minutieusement et magistralement étudiée dans son ouvrage classique publié en 1947, et de la mobilité, du déplacement constant. Figure aux anamorphoses multiples stimulées par son appropriation constante au gré des cultures et des contextes idéologiques différents, le *topos* est donc à la fois visage du Même et de l'Autre, de la familiarité et de la différence. Comme lieu de convergence de la parole et de l'image, du *mythos* et du *logos*, il se caractérise aussi par une remarquable densité sémantique, son efficacité symbolique et poétique s'expliquant justement par les diverses strates culturelles et narratives (fragments mythiques, mémoires intertextuelles), souvent d'origine géographique diverse, qui se superposent et se déploient au sein de l'image topique. L'analyse du lieu-commun encourage ainsi à une véritable archéologie (au sens foucaultien) du signe, semblable à celle que Georges Didi-Hubermann (2002, 2008) proposait pour l'image (qu'elle soit visuelle, poétique ou mentale) conçue comme lieu d'empreintes, matrice, archive, symptôme, survivance fantasmatique (cette fois au sens augustinien du terme) des profondeurs du temps, tension permanente, nœud gordien tissé d'anachronismes.

Mais adopter une posture décentrée sur la littérature implique également un certain relativisme (temporel et conceptuel) à l'égard de quelques nouveautés qui sont parfois aussi vieilles que le *Pont Neuf* de Paris, pour reprendre l'expression mordante de Thierry Dutour (2004 : 107) au sujet de la mondialisation. En voici

un exemple. Pour défendre la spécificité conceptuelle d'une littérature-monde en français, Michel Le Bris (2007 : 35) évoque la notion d'étrangeté, toute création impliquant, selon lui, « à un moment ou à un autre de se rendre étranger à soi-même », « l'écrivain [étant] celui-là même qui éprouve, écrivant, que toute langue, et d'abord la sienne, lui est étrangère - puisqu'il fait œuvre, précisément, de ce rapport d'étrangeté à la langue qu'il brise, réinvente continûment et rend vivante, du coup » (*idem* : 46). Cette étrangeté dans laquelle résonnent aussi bien les invectives de Proust (1965 : 127) contre Sainte-Beuve (l'activité scripturaire comme produit d'une *autre moi*) que le principe de dépersonnalisation chez T. S. Eliot (1920), est loin d'être un trait caractéristique des littératures francophones contemporaines. Il est même à l'origine de la poésie ou, du moins, d'une pensée sur la poésie. Que l'on songe à la fameuse définition aristotélicienne de l'expression poétique (*Poétique*, 58a18) dont la qualité se mesure à l'équilibre délicat entre « l'emploi de nom inhabituels » (le terme grec est *xenica*, i.e. l'étranger face au concitoyen - *politès*) - emprunts, métaphores, allongements - et l'utilisation de noms courant issus du langage ordinaire. Entre la platitude du banal et l'insolite de l'énigme (*ainigma*) poétique qui risque toutefois de tourner au charabia (*barbarismos*) incompréhensible, l'art poétique se définit, dès Aristote, comme territoire d'accueil de l'Autre, dialectique entre le Même et la Différence, Identité et Altérité, Reconnaissance et Étrangeté/Dissonance, Centre et Décentrement.

La dynamique du roman : éloge de l'impur

Le cas du Moyen Âge est lui aussi, à cet égard, particulièrement intéressant : non seulement parce que parler de mondialisation à cette époque relève, là encore, de l'anachronisme (mais toute lecture n'est pas anachronique ?), mais surtout parce que la littérature médiévale est sans doute celle qui a le plus souffert de la clôture idéologique et épistémologique (aussi bien territoriale que linguistique) imposée par une conception (néo)positiviste de l'histoire littéraire. Cartographier la « littérature » « française » du Moyen Âge¹² à la lumière de la mondialisation implique, là encore, une déterritorialisation des concepts mêmes à travers lesquelles nous saisissons la spécificité de cette poésie. Comme le remarquent Nathalie Koble et Mireille Séguy (2007 : 5-7) dans un article très suggestif, du fait qu'elle émane et soit constamment parcourue par la fluidité de la voix, qu'elle se caractérise par la mouvance (Zumthor, 1979) et le « plaisir de la variante » (Cerquiglini, 1989) qui fait de chaque adaptation, copie, interpolation, glose, traduction, réécriture et réappropriation un texte foncièrement singulier, la littérature du Moyen Âge est un des objets les plus instable et protéiforme qui soit, se plaçant, par nature et vocation, sous le signe de l'amalgame, du transfert, de la multiplicité, du décalage

constant (spatial et temporel), de la déterritorialisation. Concevoir l'œuvre médiévale (comme toute œuvre littéraire, sans doute) sous le prisme de son « impureté » - ou indiscipline - originelle implique, contrairement à la démarche romantique ou positiviste, que l'on adopte un regard critique lui-même décentré et déhiérarchisé, portant plus sur « le mouvement d'une *translatio* à fois culturelle, esthétique, politique et idéologique » (Koble et Séguy, 2007 : 7) que sur la fixité des formes et du sens ; plus sur la sédimentation dont elle procède et l'hétérogénéité ou la disruption qu'elle engendre que sur les effets de continuité ou d'uniformité (identitaire ou esthétique) qu'elle semble créer.

Qu'est-ce que cette démarche implique sur le plan méthodologique et herméneutique ? Si la mondialisation, conçue dans la longue durée¹³, est avant tout « une aventure urbaine » (Dutour, 2004 : 107) qui débute essentiellement entre le VIII^e et le IX^e siècle et se développe très rapidement à partir du XII^e siècle¹⁴, force est de constater que l'émergence et le développement de littérature en langue française à partir du XI^e siècle est consubstantiel à l'essor des grandes villes médiévales. Dans ces conditions, pourquoi la ville et ses multiples visages est-elle pratiquement absente du roman arthurien en vers du XII^e siècle alors qu'elle est omniprésente, à la même époque, aussi bien dans la chanson de geste (pourtant considérée comme plus conservatrice et monolithique) que le fabliau, le théâtre profane (notamment arrageois, tel le drame anonyme du XIII^e siècle *Courtois D'Arras*) ou encore le roman dit « gothique » ou « réaliste » cultivé au siècle suivant ? Est-il permis d'établir un lien d'isomorphisme entre imaginaire urbain et genres narratifs, entre dynamiques urbaines et logiques du récit au Moyen Âge ? Pourquoi le mythe du Graal émerge-t-il justement à cette époque sous le plume de Chrétien de Troyes ? Quel rapport analogique peut-on entrevoir entre signe monétaire et signe poétique, la figure du marchand et celle du jongleur/poète ?¹⁵ Dans son *Didascalicon* (II, 23) - ou *Art de lire* -, composé vers 1127, un traité qui procède à une profonde reconfiguration du savoir en revalorisant notamment l'importance des arts mécaniques au sein des Arts Libéraux, Hugues de Saint-Victor n'avait-il pas érigé la navigation (i.e., le commerce) au statut d'un véritable art rhétorique, le marchand devenant le double d'Hermès/Mercure ?

Le monde médiéval est loin d'être un univers clôt et statique. Voyageurs, pèlerins, commerçant, jongleurs, saltimbanques, étudiants, voleurs de chemins, ambassadeurs, guerriers, moines et théologiens circulent intensément sur les routes périlleuses du monde connu au mépris des frontières linguistiques, religieuses ou politiques. Et avec eux circulent également des objets (marchandises ou reliques), des mythes et des légendes, des coutumes, des fragments narratifs, des valeurs et des traditions poétiques venant d'horizons culturels distincts (substrat celte,

germanique, oriental, gréco-latin, régional, chrétien, etc.)¹⁶. Ce Moyen Âge qui permettait aux romantiques de rêver des origines authentiques des littératures nationales n'a rien d'une forme pure, homogène et ethnocentrique, l'histoire du roman médiéval racontant, au contraire, l'ascension triomphante d'un « bâtard conquérant » (Gingras, 2011). En effet, une vision satellitaire de ce genre narratif de saurait ignorer qu'avant de devenir une forme intrinsèquement liée à une problématique spécifique (où la quête de soi à travers l'aventure chevaleresque converge avec la quête de l'Autre à travers l'expérience de l'amour), le *roman* (dont l'aventure est aujourd'hui assez bien connu et balisée) est avant tout l'affirmation et la mise à distance d'une langue (langue maternelle, langue du désir) à travers la fiction. Cette puissante dynamique de la *translatio* qui est à l'origine du roman ne représente pas, comme on pourra aisément le deviner, un simple transfert linguistique : en brassant le passé et le présent, en adaptant des structures, images et motifs à la civilisation courtoise, elle se définit comme une véritable poétique du métissage, de la contamination, de l'entre-deux, d'une constante et féconde tension dialogique entre deux cultures et deux langues : le latin, langue de l'autorité, de la paternité textuelle, figuration symbolique de l'altérité, face à laquelle le roman s'émancipe tout en revendiquant une filiation dont elle puise prestige et légitimité.

Même si toute *translatio* possède un enjeu éminemment symbolique lié à la transmission du savoir (*translatio studii*) et du pouvoir (*translatio imperii*) suivant la trajectoire cosmique du soleil de l'Est vers l'Ouest¹⁷, elle ne représente pas moins une conception profondément délocalisée, déterritorialisée et dénationalisée d'une littérature qui a pour vocation de se dilater et de se déployer très rapidement bien au-delà des frontières spatiales et temporelles qui l'ont vu naître¹⁸. Cependant, ce ne sont pas seulement les fictions (dans leur matérialité manuscrite et vocale) qui circulent dans l'espace et le temps en tant qu'artéfacts précieux façonnant les contours d'une littérature et d'une civilisation. Aussi, une herméneutique globalisante nous invite-elle, aux côtés des questions liées à la nature et au statut du récit médiéval, à relire sous un angle différent (plus ouvert et décentré ou diffracté), certains motifs discrets - ou résiduels - dont ils se composent. En effet, outre les personnages (chevaliers, marchands, pèlerins, jongleurs, etc.), romans et chansons de geste mettent en scène une intense circulation d'objets (épées, heaumes, boucliers, lances, robes, étoffes précieuses, reliques), dont certains sont dotés de vertus sacrées et de pouvoirs magiques et dont la trajectoire parcourt diverses régions du globe, réunifiant des temporalités diffuses et dissociées et reliant des points ancrés dans une géographie connue à des espaces purement imaginés ou imaginaires. Le mouvement que décrit la circulation de l'épée (emblème de la fonction guerrière et double identitaire du héros) est particulièrement intéressant,

dans la mesure où il traduit une tension culturelle et intertextuelle constante entre le récit et ses sources légendaires. Que l'on songe, entre une pléiade d'exemples possibles, au rôle joué par cette figure tutélaire qu'est Galan dans le poème provençal *Ronsasvals* (une parodie épique) ou dans la *Chevalerie Ogier*, le forgeron dans lequel miroite le personnage de Völund de la mythologie nordique ou celui Vulcain/Héphaïstos du panthéon gréco-latin, et qui est à l'origine de la création de l'épée incassable de Roland, Durandal, et d'Ogier le Danois. Qu'elle ait été dérobée, achetée et vendue ou offerte ; qu'elle ait fait l'objet d'une quelconque transaction (monétaire ou symbolique) ou qu'elle émerge miraculeusement des entrailles de la terre ou du fond d'un lac, la *translatio* de l'épée dessine ainsi une trajectoire subliminaire qui creuse, infléchit, voire contredit, le *sens* du récit principal et dote le héros d'une identité narrative (pour reprendre un concept ricœurien [Ricoeur, 1990 : 137-166] particulièrement fécond dans ce contexte), culturelle et symbolique complexe, voire paradoxale, dans la mesure où elle intègre désormais l'Autre, le lointain et la différence.

Ainsi, contrairement à l'image tenace ancrée dans une conception territorialisée de la littérature française, la fiction médiévale évoque, à travers cette singulière *koiné* qu'est le roman (comme langue et forme poétique) dès le début du XII^e siècle (Gingras, 2011 : 58), une activité créatrice qui émerge et se ressource dans un cadre géopolitique transfrontalier, plurilingue et multiculturel (Gingras, 2001 ; 96-1118 ; Campbell, 2010 : 179-192), ce qui introduit nécessairement un rapport asymétrique entre langue, littérature, identité et espace. Si, au sein de la hiérarchie symbolique des langues, le latin apparaît toujours, aux côtés de l'hébreu et du grec, comme la langue sacrée par excellence, langue du paradis d'où émane *l'auctoritas*, le français, langue fluide et délectable¹⁹, s'érige néanmoins peu à peu au statut de langue élue (Cerquiglini-Toulet, 2010), langue de la rédemption, de l'unité dans la diversité, contre le spectre de l'homogénéisation (ou de l'uniformisation) représenté par l'image de Babel.

Je tiens finalement évoquer deux thèmes structurants - qui sont aussi deux concepts opératoires - du roman médiéval (du roman arthurien, tout particulièrement) qu'un regard décentré sur la littérature ne saurait oublier, dans la mesure où ils sont l'expression par excellence d'une ouverture sur le monde et sur l'inconnu : la notion de *quête*, liée à l'errance chevaleresque, et celle de *merveille*, à travers lesquelles le roman transcende son statut de structure narrative et sémantique spécifique pour s'ériger en *forma mentis*, i.e., en véritable mode de pensée. Commençons par la notion de *quête*. Face à la chanson de geste ancrée dans un paradigme de la commémoration et une poétique de la reconnaissance impliquant une certaine circularité spatiale et temporelle où l'Autre et la Différence

finissent toujours par être, tôt ou tard, absorbés ou neutralisés par le Même, le roman apparaît comme ouverture totale face à l'inconnu. À travers l'aventure comme quête individuelle et identitaire, profondément initiatique (contrairement à la trajectoire collective, prédéterminée et pré-orientée, du héros épique), le roman arthurien se revêt d'une nature essentiellement viatique et, par conséquent, ouverte sur le monde.

Entre le départ du chevalier et sa destinée incertaine, ce n'est pas seulement l'identité (littéraire et ontologique) du personnage qui est progressivement redéfinie. C'est aussi - et surtout peut-être - toute une conception du signe poétique et du récit qui s'en trouve reconfigurée. À travers la notion de quête, le roman médiéval fait du décentrement la condition première et paradoxale de la construction de l'identité (Zumthor, 1993 : 201-226). Et c'est probablement parce qu'il transmet une vision plurielle, complexe, incertaine et dialectisée du rapport de l'homme au monde, que ce genre narratif n'est pas seulement l'une des plus grandes réalisations esthétiques de l'Occident médiéval, mais « un des principes d'ordonnement de celui-ci » (Stanesco, Zink, 1992 : 6), destiné, et ceci malgré ou grâce à sa plasticité même, à une extraordinaire stabilité formelle et sémantique qui fera de lui une forme poétique à vocation globale.

Si la *quête* exprime le désir de l'inconnu, la *merveille* en est la manifestation par excellence, désignant (sans toutefois pouvoir en nommer la cause) le désœuvrement ressenti face à un sens qui se dérobe sans cesse²⁰. Contrairement au miracle (qui scande la chanson de geste ou l'hagiographie) dont la raison divine constitue un horizon exégétique autosuffisant et stable, le merveilleux est disruption, éblouissement, rupture d'un ordre symbolique qui devient momentanément incompréhensible ; pur signifiant sans signifié disponible ; irruption soudaine d'un phénomène qui troue la langue. Pour mieux comprendre la nature du merveilleux au Moyen Âge, tournons-nous vers un autre lettré qui a vécu dans la transition entre le XII^e et le XIII^e siècle, issu lui aussi des îles britanniques et qui était présence habituelle à la cour des rois d'Angleterre, notamment d'Henri II Plantagenêt : Gervais de Tilbury, auteur des *Otia imperialia* (ou «Divertissements pour un Empereur»), composées entre 1209 et 1214, une œuvre encyclopédique assez singulière et de nature presque ethnologique, dans la mesure où elle prétend recueillir *toutes* les merveilles du monde, puisant aussi bien dans les traditions orales que dans les sources savantes. C'est dans le prologue de la troisième partie de nous trouvons l'une des plus limpides distinctions entre la merveille et le miracle, deux notions qu'un siècle auparavant encore un illustre théologien comme Pierre le Vénérable (*De miraculis*) employait indistinctement :

Deux choses en proviennent [des nouveautés], les miracles et les merveilles, qui ont les uns et les autres pour fin l'émerveillement. Pour miracles, nous entendons plus habituellement les faits n'obéissant pas à la nature, que nous attribuons à la toute-puissance divine : par exemple une vierge qui enfante, Lazare qui ressuscite, des membres infirmes dont on retrouve l'usage. Par merveille, nous entendons ce qui échappe à notre compréhension, bien que naturel : ce qui fait la merveille, c'est notre impuissance à rendre compte de la cause d'un phénomène (Tilbury, 2004 : 20).

Exorcisant le spectre de la fable, de plus en plus associée aux méandres sinueux et trompeurs de l'oralité, Gervais de Tilbury aborde le merveilleux sous une double logique qui est à la fois rationnelle et ouverture à l'inconnu, désir objectif de connaissance et éblouissement face à toutes ces énigmes de la nature qui défient obstinément notre capacité herméneutique. Mais, chose plus remarquable encore, chez Gervais de Tilbury, le merveilleux n'est pas simplement un spectacle extérieur qui s'offre au regard à travers une description objective des phénomènes. Il est le produit même de l'activité transformatrice du récit qui actualise et reconfigure sans cesse le réel :

Et puisque l'esprit humain est toujours plus avide d'entendre et de récolter du neuf, il sera nécessaire de transformer les faits les plus anciens en nouveautés (novitates), les phénomènes naturels en merveilles, et les choses tout à fait banales en choses inouïes (Gervais, 2004 : 19-20).

Le principe de la nouveauté (Stanesco, 1990) ne participe donc plus seulement d'une logique de la révélation, témoignant d'une extrême disponibilité à accueillir la Différence (comme c'est encore le cas dans le roman arthurien), mais d'un renouvellement du regard qui, à travers l'alchimie du récit, investit le monde connu d'une signification inédite.

C'est cette même conception à la fois cognitive et narrative de la merveille comme relecture et réécriture du monde, associée à un l'esprit d'exploration de plus en plus systématique de l'univers, qui réunit, à partir du premier quart du XIII^e siècle, sous un même principe épistémologique, l'émergence du roman en prose, de la fiction allégorique, du roman dit « réaliste » ou « gothique » entièrement parcouru par les motifs liés à l'imaginaire urbain et marqué par un distanciation systématique face au merveilleux de type arthurien, de la formation des grands cycles narratifs (épiques et romanesques), des encyclopédies et des sommes théologiques. Bref, tout un univers textuel entièrement traversé par une parole envahissante qui cherche à interroger, à scruter, à ranger et à révéler les secrets de l'homme et du monde dans leur totalité, élargissant ainsi les frontières de la connaissance²¹.

Mais c'est également ce sens de la merveille, enrichie, tout au long des XIII^e et XIV^e siècles, des apports du rationalisme aristotélicien et d'une revalorisation théologique du concept de *curiositas*²², qui stimule le développement des récits de voyages de toute sorte (voyages réels ou purement livresques, commerciaux, de pèlerinage, à des fins diplomatiques ou géographiques, les frontières entre les divers registres étant souvent très floues), désignés justement par le terme de *mirabilia* : *Mirabilia descripta* (circa 1330) de Jourdain de Cathala, *Itinerarium ad partes orientales* (1253) de Guillaume de Rubrouck, *Le Livre des merveilles du monde* de Jean de Mandeville, composé en anglo-normand entre 1357 et 1371, ou encore le fameux *Devisement du monde* que Marco Polo, alors prisonnier à Gênes, aurait dicté en 1295 à un certain Rusticien de Pise qui n'est autre que le célèbre compilateur de la matière arthurienne. Sans exclure Christophe Colomb, l'inventeur (au sens rhétorique et médiéval du terme) de l'Ouest (ouverture spatiale qui n'est autre qu'un accomplissement de la dynamique de *translatio*), si souvent considéré comme le pionnier d'une mondialisation qui inaugurerait, avec les Découvertes, une période historique et civilisationnelle (la Renaissance) qui n'est pas si nouvelle que ça dans la mesure où elle s'inscrit pleinement dans cet imaginaire médiéval de la merveille, sa bibliothèque personnelle (West, 1992) montrant d'ailleurs qu'il était un lecteur assidu de l'*Imago mundi* (circa 1410) de Pierre d'Ailly, mais aussi du *Livre des merveilles* et du *Devisement du monde*.

À travers ces quelques exemples, nous devinons à nouveau quels sont les principaux enjeux et défi impliqués dans une telle démarche soucieuse de suivre mouvements et glissements qui accompagnent, en amont et en aval, le texte tout en ébranlant en profondeur sa structure : écorcher la surface trompeusement lisse et homogène l'histoire littéraire et des récits eux-mêmes pour y introduire la discontinuité et la contradiction (voire, la *contrediction*), transposer les bornes des frontières nationales et déterritorialiser la littérature, diffracter le temps afin de penser le phénomène littéraire et ses composantes sur la longue durée, décloisonner les concepts et la façon dont nous les pensons. Encore et toujours.

Bibliographie

- Apter, E. 2006. *The Translation Zone. The New Comparative Literature*. Princeton : Princeton University Press.
- Aristote. 1980. *La Poétique*. Texte grec avec traduction et notes par R. Roselyne Dupont-Roc et Jean Lallot. Paris : Seuil.
- Bertrand, J.-P., Biron, M., Denis, B., Grutman, R. (dir.) (2003). *Histoire de la littérature belge francophone. 1830-2000*. Paris : Fayard.
- Bon, F. 2017. « 34 000 avant J.-C. Inventer le monde dans les entrailles de la terre ». In : P. Boucheron (dir.), *Histoire mondiale de la France*. Paris : Seuil, p. 19-23.
- Boucheron, P. (dir.) 2017. *Histoire mondiale de la France*. Paris : Seuil.

- Bouju, E. 2014. « Avant-propos. Pourquoi “French Global”, ici, maintenant ? ». In : C. McDonald et S. R. Suleiman (dir.), *French Global. Une nouvelle perspective sur l'histoire littéraire*. Paris : Classiques Garnier, p. 7-9.
- Brezault, É. 2010. « Les enjeux du manifeste *Pour une littérature-monde* ». *Études littéraires africaines*, 29, p. 35-43.
- Bruneto Latini. 1988. *Li Livre dou Tresor*. Ed. critique F. Carmody. Genève : Slatkine Reprints.
- Buescu, H. C. 2013. *Experiência do incomum e boa vizinhança. Literatura Comparada e Literatura-Mundo*. Porto : Porto Editora.
- Campbell, K. 2014. « Speaking the Other. Constructing Frenchness in Medieval England ». In: C. McDonald & S. R. Suleiman (dir.), *French Global. A New Approach to Literary History*. New York : Columbia University Press, p. 179-192.
- Carreto, C. 2014. *Contez, vous qui savez de nombre... Imaginaire marchand et économie du récit au Moyen Âge*. Paris : Champion.
- Casanova, P. 1999. *La République mondiale des lettres*. Paris : Seuil.
- Cerquiglini, B. 1987. *Éloge de la variante : histoire critique de la philologie*. Paris : Seuil.
- Cerquiglini, B. 2007. « Une nouvelle philologie ? » : <http://magyar-rodalom.elte.hu/colloquia/000601/cerq.htm>
- Cerquiglini-Toulet, J. 2010. « Language, Literature, and Identity in the Middle Ages ». In: C. McDonald, S. R. Suleiman (dir.), *French Global. A New Approach to Literary History*. New York : Columbia University Press, p. 339-351.
- Compagnon, A. 2006. « La littérature, pour quoi faire ? » Leçon inaugurale prononcée le jeudi 30 novembre 2006 [en ligne] : <https://books.openedition.org/cdf/524> [consulté de 26 juin 2019].
- Curtius, E.-R. 1986. *La Littérature européenne et le Moyen âge latin*. Paris: PUF.
- Damrosch, D. 2003. *What is world Literature?* Princeton: Princeton University Press.
- Deleuze, G., Guattari, F. 1980. *Capitalisme et Schizophrénie 2. Mille Plateaux*. Paris : Minuit.
- Didi-Huberman, G. 2002. *L'Image survivante. Histoire de l'art et temps des fantômes selon Aby Warburg*. Paris : Les Édition de Minuit.
- Didi-Huberman, G. 2008. *La Ressemblance par contact*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Dubost, F. 1991. *Aspects fantastiques de la littérature narrative médiévale, XIIe-XIIIe siècles : L'autre, l'ailleurs, l'autrefois*. Paris : Champion.
- Dubost, F. 2016. *La Merveille médiévale*. Paris : Champion.
- Dutour, T. 2004. « La mondialisation, une aventure urbaine. Du Moyen Âge au ‘Globalblabla’ ». *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, 81, p. 107-117.
- Eliot, T. S. (1919). « Tradition and the Individual Talent ». In: *The Sacred Wood. Essays on poetry and criticism*. Londres : Methuen, Co. Ltd., p. 42-53.
- Fish, S. 1980. *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge/Londres : Harvard University Press.
- Gingras, F. 2011. *Le Bâtard conquérant. Essor et expansion du genre romanesque au Moyen Âge*. Paris : Champion.
- Glissant, E. 1997. *Traité du Tout-monde*. Paris : NRF-Gallimard.
- Hollier, D., Bloch, H. (dir.) 1989. *A New History of French Literature*. Cambridge: Harvard University Press.
- Huggan, G. 2001. *The Postcolonial Exotic: Marketing the Margins*. New York : Routledge.
- Koble, N., Séguéy M. 2007. « L'audace d'être médiéviste », *Littérature*, 148, p. 3-9.
- Koble, N., Séguéy, M. (dir.) 2009. *Passé présent. Le Moyen Âge dans les fictions contemporaines*. Paris : Éditions Rue d'Ulm.
- Lanson, G. 1894. *Histoire de la littérature française*. Paris : Hachette.

- Labbé, A. 1993. « De la cuisine à la salle : la topographie d'Aliscans et l'évolution du personnage de Rainouart ». In : J. Dufournet (dir.). *Mourir aux Aliscans. Aliscans et la légende de Guillaume d'Orange*. Paris : Champion, p. 209-225.
- Le Bris, M., Rouaud, J. (dir.) 2007. *Pour une littérature-monde*. Paris : NRF-Gallimard.
- Le Goff, J. 2014. *Faut-il vraiment découper l'histoire en tranches ?* Paris : Seuil.
- Lipovetsky, G., Serroy, J. 2008. *La Culture-monde : réponse à une société désorientée*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Lodén, S., Obry, V. 2019. *L'Expérience des frontières et les littératures de l'Europe médiévale*. Paris: Champion.
- McDonald, C., Suleiman, S. R. (dir.) 2010. *French Global. A New Approach to Literary History*. New York : Columbia University Press.
- Nisard, D. 1954. *Histoire de la littérature française*. Vol. I. Paris : Librairie de Firmin Didot Frères.
- Polet, G. 2007. « L'atlas du monde ». In : M. Le Bris et J. Rouaud (dir.). *Pour une littérature-monde*. Paris : NRF-Gallimard, p. 125-134.
- Porra, V. 2010. « Malaise dans la littérature-monde (en français) : de la reprise des discours aux paradoxes de l'énonciation », *Recherches & Travaux* [En ligne], 76 | 2010, mis en ligne le 30 janvier 2012, consulté le 25 juin 2019. URL : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/411>.
- Proust, M. 1965. *Contre Sainte-Beuve*. Paris : Gallimard.
- Saint-Victor, Hugues de. 1991. *L'Art de lire. Didascalicon*. Trad. M. Lemoine. Paris : Cerf.
- StanESCO, M. 1990. « À l'origine du roman : le principe esthétique de la nouveauté comme tournant du discours littéraire ». In : D. Poirion (dir.). *Styles et valeurs. Pour une histoire de l'art littéraire au Moyen Âge*. Paris : SEDES, 1990, p. 141-165.
- StanESCO, M., Zink, M. 1992. *Histoire européenne du roman médiéval. Esquisse et perspectives*. Paris : PUF.
- Stock, B. 1983. *The Implications of Literacy: Written Language and Models of Interpretation in the Eleventh and Twelfth Centuries*. Princeton : Princeton University Press.
- Tilbury, Gervais de. 2004. *Le Livre des Merveilles*. Trad. Annie Duchesne. Paris : Les Belles Lettres.
- Todorov, T. 2007. *La Littérature en péril*. Paris : Flammarion.
- Weldwachter, N. 2012. « La littérature-monde en français, au-delà de la francophonie ? ». In : N. Veldwachter (dir.). *Littérature francophone et mondialisation*. Paris : Editions Karthala, 2012, p. 91-165.
- West, D. C. 1992. « Library of Columbus ». In : S. A. Bedini (dir.). *The Christopher Columbus Encyclopedia*. Vol. I. Simon & Schuster Inc., p. 420-423.
- Wolfzettel, F. 1996. *Le Discours du voyageur. Pour une histoire littéraire du récit de voyage en France, du Moyen Âge au XVIII^e siècle*. Paris : PUF.
- Zumthor, P. 1979. *Essai de poétique médiévale*. Paris : Seuil.
- Zumthor, P. 1987. *La Lettre et la voix. De la « littérature » médiévale*. Paris : Seuil.
- Zumthor, P. 1993. *La Mesure du monde. Représentation de l'espace au Moyen Âge*. Paris : Seuil.

Notes

1. En effet, l'ouvrage a pour but de produire un caléidoscope narratif dont la trame n'est « ni linéaire ni orientée et n'a ni commencement ni fin » (Boucheron, 2017 : 12), son principe d'organisation se plaçant ainsi clairement aux antipodes de la notion aristotélicienne de *mythos*.
2. <https://bibliobs.nouvelobs.com/idees/20170201.OBS4717/histoire-mondiale-de-la-france-le-livre-qui-exaspere-finkielkraut-zemmour-et-cie.html> [consulté le 25 juin 2019].
3. <http://www.lefigaro.fr/vox/histoire/2017/01/18/31005-20170118ARTFIG00354-eric-zemmour-dissoudre-la-france-en-800-pages.php> [consulté le 25 juin 2019].
4. L'article de P. Nora (« *Histoire mondiale de la France* : Pierre Nora répond à Patrick Boucheron ») publié dans le *Nouvel Observateur* du 29 mars 2017 est disponible en ligne sur <https://bibliobs.nouvelobs.com/idees/20170328.OBS7228/histoire-mondiale-de-la-france-pierre-nora-repond-a-patrick-boucheron.html> [consulté le 25 juin 2019].
5. https://www.lemonde.fr/livres/article/2007/03/15/des-ecrivains-plaident-pour-un-roman-en-francais-ouvert-sur-le-monde_883572_3260.html [consulté le 25 juin 2019]. Quelques années auparavant (1997), E. Glissant avait déjà publié *Le Traité du Tout-monde* : « J'appelle Tout-monde notre univers tel qu'il change et perdure en échangeant et, en même temps, la «vision» que nous en avons ».
6. Voir N. Velwachter (2012 : 91-165) et É. Brezault (2010 : 35-43).
7. Voir G. Huggan (2001).
8. Si ce projet réformateur, fortement influencé par le *French Criticism* (i.e., la réception et la transformation du poststructuralisme français aux Etats-Unis), a eu une faible résonance en France et en Europe, il a cependant inspiré une *Histoire de la littérature belge francophone* dirigée par J.-P. Bertrand, M. Biron et D. Benoît (2003).
9. « L'étude de la littérature ne saurait se passer aujourd'hui d'érudition : un certain nombre de connaissances exactes, positives, sont nécessaires pour asseoir et guider nos jugements [...]. Mais il ne faut pas perdre de vue deux choses : l'histoire littéraire a pour objet la description des individualités » (Lanson, 1894 : vii).
10. Quelques exemples: *1215, November: The Impact of Christian Doctrine*; *1401, St. Valentine's Day: Trials of Eros*; *1542: The Neoplatonic Debate*; *1627: The Age of the Technician*; *1651: Cultural Life outside Paris*; *1674: On the Sublime, Infinity, Je Ne Sais Quoi*; *1788: Civil Rights and the Wrongs of Women*; *1835: Dialogues with the Muse 1874: Haute Couture and Haute Culture*; *1914-1918: Visions of Death and Dissolution*; *1968, February: Francophonie and Independence*.
11. Voir également E. Apter (2006) et D. Damrosch (2003).
12. Les guillemets s'expliquent par le fait que tous les termes de cette désignation sont extrêmement problématiques : en effet, outre la question du flottement temporel et du décalage constant entre langue et territoire que nous commenterons par la suite, comment parler de littérature (i.e., un art ancré dans le domaine de la lettre, de la scripturalité) à une époque où l'activité poétique vit, en amont et en aval de sa matérialité manuscrite, en étroite symbiose avec la voix (Zumthor, 1987).
13. Sur ce concept et le regard critique qu'il implique sur le découpage habituel des périodes historiques, voir Le Goff (2014).
14. Ce qui engendre, au sein de la structure et de l'imaginaire du féodalisme, de nouvelles dynamiques d'échange (à l'échelle internationale y compris) qui intensifient la circulation des hommes et des objets dans l'espace et reconfigure en profondeur les logiques du désir ainsi que les relations de pouvoir et les rapports sociaux, de plus en plus médiatisés par ce fascinant et redoutable signe que devient l'argent.
15. Voir à ce sujet nos réflexions (Carreto, 2014).
16. Voir la récente publication dirigée par S. Lodén et V. Obyr (2019).

17. Le premier auteur à théoriser le rapport d'isomorphisme entre ces deux types de translations fut l'Évêque Otto von Freising dans son *Historia de Duabus Civitatibus* (circa 1144-1146). Elle fut reprise par la suite par de nombreux auteurs, l'un des passages les plus connus étant sans doute le prologue de Chrétien de Troyes à son deuxième roman, *Cligès* (circa 1176).

18. Voir Stanesco et Zink (1992).

19. Voir la célèbre affirmation qui inaugure *Li livres dou tresor* (I, 1, 7) de Brunetto Latini.

20. Voir les études incontournables de F. Dubost (1991, 2016).

21. Dans toutes ces réalisations littéraires, artistiques ou philosophiques, « il semble que le discours tente de s'amplifier jusqu'aux frontières d'un monde dont on commence à entrevoir l'immensité » (Zumthor. 1993 : 381-382).

22. C'est notamment le cas chez Albert le Grand pour qui la curiosité n'est plus simple source de concupiscence ou de dispersion, mais une admirable faculté qui stimule l'expérience et guide l'homme dans sa quête de la vérité (Wolfzettel, 1996 : 20).

Synergies Portugal n° 7 / 2019



Comptes rendus
de lecture





Ana Isabel Moniz

Universidade da Madeira
ana.moniz@staff.uma.pt

ORCID ID: 0000-0003-0533-8636

Almeida, José Domingues de., Outeirinho, Maria de Fátima (dir). 2019. *Tours Verniens*. Paris: éditions Le Manuscrit, « Exotopies ».

Tours Verniens, dirigido por José Domingues de Almeida e Maria de Fátima Outeirinho, publicado em 2019, pelas edições Le Manuscrit, coleção “Exotopies”, apresenta-se como mais um contributo sobre a vasta obra de Jules Verne. Considerado pelo *Index Translationum* da UNESCO como um dos autores mais populares e mais traduzidos do mundo, os textos agora reunidos neste volume vêm assim juntar-se aos inúmeros estudos sobre o autor que, quase dois séculos após o seu nascimento, continua a estimular a curiosidade dos investigadores.

Seguindo a sua missão de uma construção harmoniosa e partilhada de saberes de diversos domínios científicos, com incidência na literatura, na linguística, na tradução e na didáctica, este novo volume da coleção Exotopies vem proporcionar novas reflexões sobre o imaginário de Jules Verne, num diálogo entre várias áreas do saber.

É neste sentido que os diversos ensaios que compõem *Tours Verniens* incidem a sua atenção em investigações que abarcam diversos domínios tais como a literatura, a tradução, o teatro, a geografia, a ciência, a tecnologia. Nestes, inclui-se a consideração de novas modalidades e contextos de recepção da obra de Jules Verne, em Portugal, nomeadamente na internet, como dão conta José Domingues de Almeida e Maria de Fátima Outeirinho. Trata-se de modos distintos de registar a presença do autor nos nossos dias, convocando, frequentes vezes, uma visão comparatista. Os diversos contributos que constituem o livro não deixam assim de interpelar a cultura, a língua e o espaço anunciado logo à partida pelo sub-título de *Tours Verniens*: “Géographie, langue et textes littéraires”.

É nas múltiplas possibilidades de abordagem do conjunto diversificado da obra de um autor que se mantém actual nos nossos dias que o leitor poderá aceder às

formas, aos sentidos e aos mecanismos inerentes ao trabalho do imaginário. No processo da sua construção literária, Jules Verne fixa, num primeiro momento, a sua atenção no contexto geográfico, histórico e cultural com que enforma os seus textos, para levar o leitor a entranhar-se nos mundos recriados pela sua escrita. Uma preferência que parece encontrar a sua justificação nas reflexões do escritor, integradas em “Souvenirs d’enfance et de jeunesse”, quando afirma a sua missão de “peindre la terre entière, le monde entier, sous la forme du roman, en imaginant des aventures spéciales à chaque pays en créant des personnages spéciaux aux milieux où ils agissent” (Verne, 1974: 62). Posteriormente, dá forma às suas personagens, “[des] êtres humains [...] métamorphosés d’acteurs en spectateurs passifs” (Dehs, 2019: 25-26), e constrói a trama que desenvolve com recurso a referências tecnológicas e científicas, como se poderá ler sobretudo nos contributos de Jesús Navarro e de Lionel Dupuy.

Radicado no passado, mas com os olhos postos num tempo outro, do futuro, a escrita ficcional de Verne antecipa esse tempo, como o refere Maria Hermínia Laurel, instaurando um debate sobre a modernidade e o progresso.

Para além do tempo, o universo ficcional de Verne convoca o espaço, unidos assim numa dimensão indivisível. A recriação geográfica não se restringe a um simples registo de lugares representados, com características meramente descritivas e ornamentais, que servem de fundo à acção, mas antes colabora com ela, de certo modo orientando-a, e desvendando ao leitor as linhas da sua compreensão. A sua preferência pela Geografia, seja através do mar, “l’infini vivant” e “le véhicule d’une surnaturelle et prodigieuse existence”, como afirma Verne pela voz do Capitão Nemo, em *Vinte mil léguas submarinas* (I, X), seja através de outros espaços representados e também de “manifestación de las fuerzas de la naturaleza” (Navarro, 2019: 131), impõe-se como uma recorrência de carácter incontornável para a leitura e compreensão da obra deste autor. “J’ai toujours eu une grande passion pour la géographie et les voyages”, afirma Jules Verne numa entrevista referida por Lionel Dupuy (2017 : 104).

Mais do que um simples apoio da narrativa, o espaço geográfico funciona como seu princípio estruturador, permitindo ao leitor captar o imaginário de Jules Verne, não só através da recorrência dos lugares representados como também da dinâmica que os trabalha. “Le roman géographique qui est presque toujours un roman de voyage se prête de manière exemplaire pour confronter l’homme aux divers phénomènes de la nature, pour le mener à ses limites [...]”, afirma Volker Dehs (Vehs, 2019 : 17).

Por sua vez, na obra de Jules Verne, a abordagem da geografia abre-se à consideração de outros temas, de que pode ser exemplo o tema da viagem já que este sempre acompanha o percurso das entidades ficcionais na narração das suas aventuras. Trata-se, aliás, de uma recorrência temática anunciada à partida pelo título da maioria dos seus livros. Uma viagem pelo espaço que, por sua vez, se desdobra nessa outra da leitura, e que se poderá acompanhar através das reflexões de Pilar Tresaco acerca da recepção, em Espanha, de *Voyage autour du monde en quatre vingt jour* e das peripécias do protagonista *Phileas Fogg*. Afinal, é pela dinâmica da leitura que o leitor consegue aceder não só ao(s) sentido(s) do texto, penetrando nesses outros universos possíveis concedidos pela ficção, como também aos efeitos dos sentidos que permitirão (re)constituir uma poética do imaginário do autor. Um autor que não deixa de continuar a interpelar o leitor e a suscitar a atenção, uma constatação perceptível pelas traduções da sua obra em inúmeras línguas, de que nos fala María-Lourdes Cadena na reflexão que apresenta sobre a tradução de três textos em castelhano.

A todos estas possibilidades de abordagem da obra de um autor “passionné de géographie” (Chesneaux, 1971: 26) acresce a reflexão sobre a ligação que entretece com a família, nomeadamente através de alguma da correspondência que trocou com a família, sobretudo com os pais, aquando da sua mudança para Paris para frequentar o curso de Direito. Uma vertente talvez menos conhecida de Verne que Ana María Claver dá a conhecer, sem deixar de dar a ver o papel da mulher na sociedade do século XIX.

Tours Verniens oferece assim um conjunto de textos diversificados sobre a obra do autor que reúne áreas distintas do saber e que com ela dialoga, dando a ver um diálogo interdisciplinar que sobressai da leitura dos seus livros, permitindo cartografar o percurso de Jules Verne, nas suas plurais modalizações e inúmeras possibilidades de abordagem.

Bibliografia

- Chesneaux, J. 1971. *Une lecture politique de Jules Verne*. Paris : Maspero.
- Dehs, Volker. 2019. La mise en scène du monde : l’inscription du *theatrum mundi* dans les *Voyages extraordinaires* de Jules Verne. In *Tours Verniens* de Jose Domingues de Almeida e Maria de Fátima Outeirinho. Paris : Éditions Le Manuscrit, p. 13-30.
- Dupuy, Lionel. 2017. Des hommes et des lieux. Retour sur quelques structures de l’imaginaire géographique vernien. In, Tresaco, María-Pilar, María-Lourdes Cadena, Ana M^a Claver (Coord.). *Otro Viaje extraordinario*. Prensas Universitarias de Zaragoza, p. 103-114.
- Navarro, Jesús. 2019. Oteando tempestades. Dos instrumentos meteorológicos en la obra de Verne. In : *Tours Verniens* de Jose Domingues de Almeida e Maria de Fátima Outeirinho. Paris : Éditions Le Manuscrit, p. 131-145.
- Verne, Jules. 1974. Souvenirs d’enfance et de jeunesse. In P.-A. Touttain (éd.), *Jules Verne*. Paris: L’Herne, p. 57-62.



Maria de Fátima Outeirinho

Université de Porto

ORCID ID: 0000-0003-1533-8955



Essais. Revue interdisciplinaire d'Humanités, 14, 2018, 212 p.

Née dans le contexte de l'école doctorale Montaigne-Humanités, en 2011, *Essais. Revue interdisciplinaire d'Humanités*, de l'Université Bordeaux Montaigne, compte déjà plus d'une dizaine de numéros aux ensembles monographiques - plus des rubriques comme « Varia ou « Comptes rendus » -, et des hors-série sur des sujets aussi divers tels que la bande dessinée, langage pour la recherche ; usages critiques de Montaigne ; ou création, créolisation, créativité.

Une des caractéristiques à signaler très positivement dans cette initiative éditoriale, *Essais*, est le fait qu'elle accueille, et par conséquent contribue à la formation de jeunes chercheurs, et qu'elle est attentive à « l'émergence de nouveaux, urgents, objets d'investigation¹ » car, et la revue se présente de la sorte, son titre n'est pas dû au hasard car « Écriture à contrecourant, l'essai vise à restaurer dans nos sociétés le droit à l'expérimentation, le pouvoir qu'ont les Humanités de formuler des vérités complexes et paradoxales² ».

Disponible en version numérique³, le dernier numéro mis en ligne en décembre 2019 - le n° 14 -, organisé par Mariella Causa et Valeria Villa-Perez, porte un dossier sur les « Plurilinguismes en construction. Apprentissages et héritages linguistiques », mais on y trouve encore, dans cette édition, les rubriques « Pour aller plus loin », « Rencontre », « Varia » et « Comptes rendus ». En bref, forcément, nous ne soulignerons que la thématique du dossier.

Pour ce qui est de ce numéro d'actualité vu et la mobilité exponentielle vécue de nos jours, et l'urgence à penser et à bien gérer la diversité, l'avant-propos de Mariella Causa et Valeria Villa-Perez présente de façon bien ciblée l'objet d'attention de ce numéro : « l'impact que les contacts des langues et des cultures ont sur l'apprentissage et la construction d'identités plurilingues et pluriculturelles »⁴. Le rapport entre les langues et le rapport aux langues est donc un enjeu important en ce qui concerne la construction identitaire de l'individu.

Sous le signe de la pensée complexe de Morin (1990), les organisatrices sont bien conscientes des besoins d’approches multidisciplinaires, des différentes formes de plurilinguismes et de transmission des langues, tout en n’oubliant pas les enjeux à considérer pour la réflexion : les concepts de base à distinguer - plurilinguisme et multilinguisme -, ou les contextes, avec les politiques linguistiques et éducatives, ou encore les phénomènes à importance majeure tels que les migrations. Il s’agit donc dans ce numéro de penser, entre autres, par le biais des contributions rassemblées, des enjeux sociétaux non négligeables auxquels une didactique du plurilinguisme peut apporter des atouts. Cela vaut la peine de s’y attarder.

Notes

1. <https://www.openedition.org/20955>.
2. *Ibidem*.
3. *Ibidem*.
4. Mariella Causa et Valeria Villa-Perez, « Avant-propos », Essais [En ligne], 14 | 2018, mis en ligne le 01 décembre 2019, consulté le 05 février 2020. URL : <http://journals.openedition.org/essais/288>.

Synergies Portugal n° 7 / 2019



Annexes



Profils des contributeurs



• Coordinateurs scientifiques et auteurs d'article •

Maria de Jesus Cabral est enseignante-chercheuse en langue et littérature françaises (XIX^e-XX^e) à l'université de Lisbonne, où elle coordonne le Groupe de Recherches *LÉA! Lire en Europe aujourd'hui* et est co-responsable du Projet interdisciplinaire *SHARE* (Santé et Humanités Agissant en Réseau). Elle préside l'APEF (Association Portugaise d'Etudes Françaises), dirige la revue *Carnets* et co-dirige les collections éditoriales «Exotopies» et «Diálogos em tradução». Ses intérêts et chantiers de recherche portent sur la poétique symboliste dans ses rapports avec le théâtre, la théorie de la lecture et la traduction, ainsi que sur les rapports entre littérature et médecine. Elle est l'auteur de *Mallarmé hors frontières*, issu de sa thèse de doctorat (2007, Rodopi) et a co-dirigé récemment *Lire, de près, de loin. Close vs Distant reading* (2014), *Maux écrits, mots vécus* (2015), *Exotopies de Barthes* (2016), *Santé et bien-être à l'épreuve de la littérature* (2017) et *Le Toucher : prospections médicales, artistiques et littéraires* (2019). Dernières traductions: *O Futuro de uma revolta, Estrangeiros a nós mesmos* (2018), de Julia Kristeva (2018) et *Filosofia, ética e política. Entrevistas e diálogos*, de Paul Ricoeur (2020).

José Domingues de Almeida est docteur en littérature française contemporaine (Université de Porto, Portugal) ; professeur à la Faculté des Lettres de l'Université de Porto (FLUP, Portugal) ; directeur du cours de licence en Langues, Littératures et Cultures à la FLUP ; responsable scientifique et pédagogique de l'enseignement du FLE à la FLUP ; directeur de la revue électronique d'Études Françaises *Intercâmbio* ; vice-président de l'Association Portugaise d'Études Françaises (APEF, Portugal) et chercheur à l'« Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa » ; principaux centres d'intérêt et de recherche : études et littératures francophones, littérature et culture françaises contemporaines, didactique du FLE, inter- et transculturalité du et dans le fait littéraire en langue française.

• Auteurs d'articles •

Clément Bigirimana : *Docteur en Sciences du Langage, Option : Langue et Linguistique françaises ; enseignant-chercheur à l'Université du Burundi (UB) depuis*

2013 ; Chef de Département de Langue et Littérature Françaises de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines à la même Université ; Membre de l'ACAREF (Académie Africaine de Recherches et d'Études Francophones) depuis mai 2018 ; Membre du Comité de Lecture de la Revue Scientifique de la Faculté des Lettres et des Langues *Al Athar* de l'Université Kasdi Merbah Ouargla – Algérie depuis juin 2019 ; principaux centres d'intérêt : la place du français en Afrique auprès des autres langues dites nationales, la question des représentations et attitudes socio-linguistiques, la question de(s) politique(s) linguistique(s), les langues en contact.

João Domingues est docteur en culture française (Université de Coimbra, Portugal), enseignant à la Faculté des Lettres de l'Université de Coimbra (FLUC) depuis 1993, membre de la direction de l'Association Portugaise d'Études Françaises (APEF). Ses principaux centres d'intérêt de recherche : les littératures et cultures d'expression française, la traduction, la formation des enseignants.

Luís Carlos Pimenta Gonçalves est docteur en Littérature générale et comparée de l'Université Paris 3 – Sorbonne nouvelle. Il enseigne au Portugal à l'Universidade Aberta. Il est membre de l'Association Portugaise d'Études Françaises (APEF), de l'Association Portugaise de Littérature Comparée (APLC) et chercheur à l'Institut d'Études de Littérature et Tradition (IELT) de la Faculté des Sciences Sociales et Humaines de l'Universidade Nova de Lisboa. Il s'intéresse aux problématiques de la réception, à l'adaptation et à la transposition transmédiatique de textes littéraires d'auteurs français et francophones sous forme de livrets d'opéras, de films et plus récemment de bandes dessinées. Sujets sur lesquels il a publié de nombreuses études. Il a également étudié, toujours selon une perspective comparatiste, des œuvres de Denis Diderot, Gustave Flaubert, Jean Giono, Milan Kundera, Agustina Bessa-Luís.

Ève Lejot est maître de conférences en linguistique appliquée et enseignement des langues. Elle est la coordinatrice des cours de français académique intégrés aux programmes d'études de l'Université du Luxembourg. Auparavant, elle était chargée de cours aux États-Unis, en Allemagne et en France. Elle a obtenu son doctorat en linguistique dans le cadre d'une cotutelle franco-allemande entre l'Université de la Sorbonne Nouvelle et l'Université de Hambourg. Elle est rattachée à l'Unité de Recherche Identités, Politiques, Sociétés, Espaces (IPSE). Sa recherche concerne l'analyse des discours en milieux universitaire et professionnel multilingues, la didactique des langues et le français sur objectif universitaire. Elle a coordonné un projet européen franco-allemand Erasmus+ (2017-2019) *Language Centres Greater Region*, ayant pour but de développer les compétences linguistiques et interculturelles des étudiants en mobilité. Elle continue sur cette thématique dans le cadre du projet européen *RECTEC+* coordonné par l'académie de Versailles (2019-2021) en se concentrant sur la reconnaissance des compétences acquises par les étudiants.

Leslie Molostoff est titulaire d'un master 2 en Didactique des langues spécialité Français Langue Etrangère. Elle est chargée de cours Français Langue Etrangère et Français sur Objectif Universitaire, et a enseigné à Grenoble Ecole de Management (GEM), l'Education Nationale (FR), L'institut Français du Luxembourg, l'Université Paris Descartes et à la Commission Européenne. Collaboratrice scientifique sur le projet Erasmus + *Language Centres Greater Region* (2017-2019), elle travaille au Centre de langues de l'université du Luxembourg depuis novembre 2017. Elle y a développé le contenu pédagogique d'un cours hybride (en ligne et en présentiel) et mené des recherches sur le rôle du tandem dans l'apprentissage des langues et notamment dans la préparation à une mobilité universitaire. Sa recherche s'étend aujourd'hui aux compétences acquises par les étudiants durant cette mobilité dans le cadre du projet Erasmus + RECTEC + (2019-2021) coordonnée par l'académie de Versailles.

Carlos Clamote Carreto est professeur associé au Département des Langues, Cultures et Littératures Modernes de la Faculté des Sciences Sociales et Humaines de l'Universidade Nova de Lisboa, chercheur à l'Institut d'Études de Littérature et Tradition (IELT) et collaborateur de l'Institut d'Études Médiévales (Nova FCSH) et du Centre de Recherche Litt&Arts (Université de Grenoble Alpes). Il codirige la revue électronique *Cadernos do CEIL. Revue Multidisciplinaire d'Études sur l'Imaginaire* et fait partie du comité de rédaction de la revue luso-française *Sigila*. Docteur en Littérature Française du Moyen Âge, ses recherches portent sur la théorie et l'herméneutique littéraire, cherchant surtout à interroger les rapports dynamiques entre imaginaires narratives, structures mythiques et mutations culturelles et idéologiques au XII^e et XIII^e siècles.

• **Auteurs des comptes rendus** •

Ana Isabel Moniz est Docteure et *professora associada* de l'Université de Madère, chercheuse du Centre d'Études Comparées de l'Université de Lisbonne. Les domaines de sa recherche sont la Littérature Portugaise, Française et Comparée de la contemporanéité.

Maria de Fátima Outeirinho est maître de conférences à la Faculté des Lettres (Université de Porto) en Études Françaises, Littérature Comparée et Didactique des Langues, dans la ligne de recherche « Trans/Interculturalités » (Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa). Elle est auteure de plusieurs études critiques en Littérature Comparée, Littérature de Voyages, Études de Femmes et Didactique des Langues.

Projet pour le n° 8 / 2020

Traduire la culture : éducation, transfert et créativité coordonné par Ana Clara Santos (Université de l'Algarve)

Paul Ricoeur posait clairement la question de la traduction en 1992, dans un texte intitulé « Quel ethos nouveau pour l'Europe ? » dans lequel la métaphore de « l'hospitalité » est partie liée au fait de traduire et de construire une conception nouvelle de l'altérité, de l'Autre, de l'étranger. Sept ans plus tard, Antoine Berman affirme que « la critique des théories de la traduction fondées sur la réception est fondamentale pour une réflexion moderne sur la traduction » (Berman, 1999 : 48). Ces idées, n'étant pas tout à fait nouvelles, constituent un renforcement des théories développées au cours des deux décennies précédentes par Georges Steiner (1975), Itamar Even-Zohar (1978, 1981) et José Lambert (1986), qui avaient longuement insisté sur le rôle central des traductions au sein de la rénovation de la culture et de la littérature nationales.

Sous cette impulsion, nous invitons, dans ce numéro de la revue *Synergies Portugal*, les chercheurs et les enseignants à interroger les parcours et les enjeux de la traduction de la langue et de la culture françaises et francophones au Portugal. En replaçant la traduction au cœur de nos recherches, nous soulevons aussi une question centrale au niveau de l'histoire culturelle, celle des études de réception et la place de la création au creuset entre production et célébration. Dans sa *Petite écologie des études littéraires* (2011), Jean-Marie Schaeffer osait invoquer les « oublis sélectifs » de l'histoire littéraire pour conclure que « ce que la postérité a retenu ne fait sens que si on le situe par rapport à ce qu'elle a oublié » Quelle place doit-on alors accorder à la traduction et aux textes traduits et adaptés dans l'histoire littéraire et culturelle nationale ?

Creuser ces questions et les illustrer par des études de cas, c'est non seulement avancer dans la connaissance des rapports culturels entre la France et le Portugal, poursuivie par *Synergies Portugal* depuis quelques numéros, mais aussi contribuer à redéfinir les contours d'une nouvelle histoire (inter)culturelle et littéraire qui reste à faire.

Axes thématiques proposés :

1. Traduction et Éducation : pratiques de la traduction de la langue française en milieu scolaire et universitaire (entre passé et futur)
2. Traduction et Transferts : importation et réception de biens littéraires et culturels (modèles et circuits de circulation)
3. Traduction et Créativité : pratiques de réécriture et d'adaptation dans le milieu artistique.

Un appel à contributions a été lancé en février 2020.

La date limite d'envoi des articles est le 15 octobre 2020.

Contact : synergies.portugal.redaction@gmail.com

Consignes aux auteurs

- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.portugal.redaction@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. L'auteur possédant un identifiant ORCID ID (*identifiant ouvert pour chercheur et contributeur*) inscrira ce code en dessous de son adresse. Le tout sera sans couleur, sans soulignement ni hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en portugais puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé. Les mots-clés seront séparés par des virgules et n'auront pas de point final.

9 La police de caractère unique est Times New Roman, toujours taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages en Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page.

11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en italiques. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit : (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 La bibliographie en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 Pour un ouvrage

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18 Pour un ouvrage collectif

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p. 49-60.

19 Pour un article de périodique

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

20 Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le ...], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21 Les textes seront conformes à la typographie française.

22 Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part au format PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le *copyright* sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23 Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.

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

24 Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Une fois éditée sur gerflint.fr, seule la version « PDF-éditeur » de l'article peut être déposée pour archivage dans les répertoires institutionnels de l'auteur exclusivement, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue. L'archivage de numéros complets est interdit. Par ailleurs, les Sièges, tant en France qu'à l'étranger, n'effectuent aucune opération postale, sauf accord entre le Gerflint et un organisme pour participation financière au tirage.



Synergies Portugal, n° 7 /2019
Revue du GERFLINT
Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale

En partenariat avec
la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur : Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents : Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

PUBLICATIONS DU GERFLINT

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

| | |
|--|---|
| Synergies Afrique centrale et de l'Ouest | Synergies Monde |
| Synergies Afrique des Grands Lacs | Synergies Monde Arabe |
| Synergies Algérie | Synergies Monde Méditerranéen |
| Synergies Argentine | Synergies Pays Germanophones |
| Synergies Amérique du Nord | Synergies Pays Riverains de la Baltique |
| Synergies Brésil | Synergies Pays Riverains du Mékong |
| Synergies Chili | Synergies Pays Scandinaves |
| Synergies Chine | Synergies Pologne |
| Synergies Corée | Synergies Portugal |
| Synergies Espagne | Synergies Roumanie |
| Synergies Europe | Synergies Royaume-Uni et Irlande |
| Synergies France | Synergies 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 International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Contact: gerflint.edition@gmail.com

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

Webmestre : Thierry Lebeau (France)

Synergies Portugal, n° 7 / 2019

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

© GERFLINT – Sylvains-les-Moulins – France – Copyright n° ZSN6BE3

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France

Achévé d'imprimer en décembre 2019 sous les presses de Drukarnia Cyfrowa EIKON PLUS
ul.Wybickiego 46, 31-302 Kraków - Pologne

GERFLINT

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

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Malgré un déclin mille fois annoncé, mais également mille fois reporté, dès lors sans cesse glosé en contexte global, la langue française n'en fait pas moins l'objet d'une réflexion qui va se systématisant et qui, à la faveur d'une (re)prise de conscience de l'importance des Humanités, numériques notamment, la fait apparaître comme outil et véhicule ambigu, mal à l'aise, voire biaisé, si l'on considère son potentiel dans le domaine scientifique. Cette réflexion s'avère d'autant plus urgente qu'il est de plus en plus question « de croisement, de décloisonnement, d'interdisciplinarité », et que c'est au carrefour heuristique avec ces domaines autres (droit, économie, sociologie, anthropologie, géographie, médecine, biologie, physique, mathématiques, etc.) que notre langue relèvera le défi de la pertinence et de l'utilité dans l'aréopage scientifique mondialisé en tant que langue de diffusion internationale.