Université Libre Internationale de Moldova
Universitatea Liberă Internaţională din Moldova

Institut de Recherches Philologiques et Interculturelles
Institutul de Cercetări Filologice şi Interculturale

LA FRANCOPOLYPHONIE

Revue annuelle accréditée (catégorie B)
Revistă anuală acreditată (categoria B)

Numéro 9/2014
vol. 2

L'INTERCULTURALITÉ ET LA PRAGMATIQUE À TRAVERS LA LINGUISTIQUE, LA LITTÉRATURE, LA TRADUCTION ET LA COMMUNICATION

Contributions du Colloque International

L'interculturalité et la pragmatique
à travers la linguistique, la littérature, la traduction et la communication

coorganisé avec l'Université « Jean Monnet », Saint-Entienne, France

Chişinău, ULIM, le 28-29 mars 2014

L'organisation du Colloque et la publication de ce numéro
a été rendue possible grâce au soutien financier

de l'Université Libre Internationale de Moldova (ULIM),
de la banque MOBIASBANCA Groupe Société Générale,
de la compagnie Global Phoning Group, de l'Alliance Française de Moldavie, du Service culturel de l'Ambassade de France en Moldavie
et du Bureau Europe Centrale et Orientale
de l'Agence universitaire de la Francophonie

Chişinău : ULIM, 2014

Approuvé par le Sénat de l'Université Libre Internationale de Moldova
Recomandat spre publicare de Senatul Universităţii Libere Internaţionale
din Moldova (proces-verbal nr.10 din 01.07.2014)

Directeur de l'édition / Director de ediţie: **Ana GUŢU**, prof. univ. dr., ULIM

Rédacteur en chef / Redactor şef: **Elena PRUS**, prof. univ. dr. hab., ULIM
Co-rédacteur / Co-redactor: **Victor UNTILĂ**, conf. univ. dr. ULIM

Comité scientifique / Comitetul ştiinţific:

Jacques DEMORGON, Universités Bordeaux, Reims, Paris,
ENA Entreprises / UNESCO, France.
Jean-Claude GEMAR, Université de Montréal, Canada.
Philippe HAMON, Université Paris III, Sorbonne Nouvelle, France.
François RASTIER, CNRS, Paris, France.
Bernard CERQUIGLINI, Recteur AUF.
Marc QUAGHEBEUR, Musée des Archives Littéraires, Bruxelles.
Mihai CIMPOI, Union des Écrivains de Moldova.
Ana GUŢU, Université Libre Internationale de Moldova.
Pierre MOREL, Professeur associé ULIM, Canada.
Ion MANOLI, Université Libre Internationale de Moldova.
Ion GUŢU, Université d'État de Moldova.
Mircea MIHALEVSCHI, Université Spiru Haret, Bucarest, Roumanie.
Sanda-Maria ARDELEANU, Université Ştefan cel Mare, Suceava, Roumanie.
Angelica VÂLCU, Université Dunărea de Jos, Galaţi, Roumanie.

Rédaction / Redactare:

Elena PRUS, prof.univ. dr.hab., ULIM
Victor UNTILĂ, conf.univ. dr, ULIM
Dragoş VICOL, prof.univ. dr.hab., ULIM
Margarita DAVER, conf.univ. dr.hab., ULIM
Zinaida RADU, conf.univ. dr, ULIM
Ana MIHALACHI, conf.univ. dr, ULIM

ISSN 1857-1883
© ULIM, 2014
© Institutul de Cercetări Filologice şi Interculturale

SOMMAIRE / CUPRINS

Avant-propos ..... ……7

LES RELAIS PRAGMATIQUES DU DISCOURS FICTIONNEL

Humberto Luiz LIMA DE OLIVEIRA
Lectures d'errances et nomadismes : «Aaron », d'Yves Thèriault (Québec) et « Les amants désunis », d' Anouar Benmalek (Algérie-France)…….....15
Bruno GNAOULE OUPOH
Histoire littéraire et littératures africaines…….....29
Mihail RUMLEANSCHI
La créativité poétique comme forme d'interculturalité.....46
Iuliana PAŞTIN
Polyphonie et effacement énonciatif dans la nouvelle française contemporaine....57
Dragoș VICOL
Valenţele mitopo(i)etice ale universului sacral - psalmodic la Ion Hadârcă.....77
Renata JAKUBCZUK
L' « Idiot » de Dostoïevski selon Krygier, Brejdygant et Spychalki : approche comparatiste.....82
Elena SOLOVIOVA
Le texte littéraire comme macro-acte à structure hiérarchique (La pièce de Marcel Aymé « La tête des autres »).....91
Marilena Andreea LUPU
L'affirmation du modèle romantique sur la scène roumaine du XIX siècle.....99
Ludmila BRANIŞTE
Réverbérations du modèle culturel français dans l'espace du romantisme européen.....106
Carolina DODU-SAVCA
L'enjeu pragmatique de l' « essai » : du nom au statut du genre.....112
Daniel Lucian GĂLĂŢANU
Nouvelles mythologies urbaines dans l'espace baudelairien.....123
Maria ABRAMCIUC
Reprezentări ale lumii est-europene în piesa „Despre sexul femeii ca un cîmp de luptă în războiul din Bosnia" de Matei Vişniec 135
Silvia GUTU
Lecture plurielle d'un texte phénoménologique de Francis Ponge. 141

LA DIDACTIQUE PRAGMATIQUE

Rodica NAGY
Aspects du langage des sciences de l'éducation : l'influence de la pragmatique.....151
Marie-Christine FOUGEROUSE
Une approche de l'interculturel dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère.....160
Angelica VĂLCU
La lecture du discours déclencheur d'action en classe de langue étrangère – la consigne.....172
Nicolas SAMSON, **Olivia RUSU**, **Regina JUSKIENE**
Solutions innovantes pour l'enseignement des technolectes.....178
Margarita DAVER
Professional Level of Intercultural Strategic Competence and Particularities of its Formation.....185
Doina IVANOV
Strategies of Foreign Language Teaching and Testing.....191
Athena KARATHANOU
Le travail en projet interdisciplinaire et interculturel : le concours de la Francophonie dans le secondaire.....201
Alsadag H. E. ALSADAG
Intégration des Textes Littéraires dans l'enseignement du FLE aux départements de Français en Libye.....213

LES MÉDIA, LA COMMUNICATION ET LES ARTS À L'EMPRISE DE LA PRAGMATIQUE

Maia MOREL
Culture, immigration et intégration culturelle.....225
Ana-Elena COSTANDACHI
Influence des langues et des cultures étrangères sur la culture roumaine au XIXe siècle.....234
Oxana MIHAILOVA
Понятие коммуникативной культуры в аспекте языковой и межкультурной коммуникации.....241
Victoria BULICANU
Influenţa e-politicii asupra comportamentului politic al cetăţeanului.....251

Cristina-Georgiana VOICU
Caribbean Cultural Creolization.....256
Cristina ENICOV
Abordări pragmatice ale textului publicitar.....267
Silvia MAZNIC
Valori stilistico-pragmatice ale eventivelor ocazionale în mass-media.....274
Tatiana VERDEŞ
Discursul politic din perspectiva dezbaterii.....280
Luisa ŢUCULEANU,
Interferenţe lingvistice în procesul de creaţie vizual-artistică.....286

Avant-propos

L'humanité, à l'époque de la mondialisation, vit aux prises avec la complexité de grandes adaptations antagonistes dans une multiplicité de stratégies séparées, contradictoires et conflictuelles. Ressemblances et différences culturelles ne sont pas simplement des produits du hasard, elles représentent plutôt les résultats d'un travail adaptatif des humains pour s'opposer au hasard et à l'incertitude. Toute culture est singulière ; pour naître, se maintenir et s'adapter elle a dû se construire dans sa cohérence propre, originale, unique.

L'interculturalité, dans ces conditions, doit être posée comme engendrement des cultures, source de leur devenir qui ne survient pas qu'en aval des cultures acquises et qui impose une action dialogique et partagée de connaissance, une transdisciplinarité supérieure, soucieuse de l'inséparabilité et de la complémentarité, à la fois épistémique, éthique et pragmatique.

La connaissance individualisante des *langues-cultures* est nécessaire, possible et instructive mais l'océan indéfini des particularités culturelles souligne leur aspect de codage arbitraire et pragmatique, ce qui contribue à fausser l'intercompréhension des cultures.

Le langage humain est créateur de *significations-mondes* et cette création s'opère sous des modalités nettement différentes, selon les multiples langues naturelles. La *langue-code* est la matrice existentielle d'un peuple tandis que la *parole* est une entrée dans l'univers du dicible et de la communication. Nous habitons un monde que nos paroles inventent. Institué en base d'un code, *le langage* apparaît de manière essentielle comme une *activité en usage, subjective, interlocutive, interactive, situationnelle et contextuelle*. Ainsi, toute langue s'avère être transpercée, accentuée d'intentions ; chaque mot sent la profession, le genre, le courant, le parti, l'œuvre particulière, l'homme particulier, la génération, l'âge, le jour et l'heure, le contexte et les contextes dans lesquels il a vécu sa vie sociale intense. Le langage se révèle infiniment limité lorsqu'il se tient à la surface bornée du code. Les paroles, comme outils pragmatiques, incarnés et situés, deviennent des agents polyphoniques grâce auxquels l'ineffable diversité de la Réalité se manifeste dans l'expérience sociale humaine. Et c'est alors que la Langue s'avère une « unité transcendante » assurant la même qualité au genre humain.

La pragmatique, surnommée autrefois « parent pauvre de la linguistique » et/ou « poubelle de la linguistique », se présente depuis une dizaine d'années comme une science en offensive générale, un domaine en pleine ébullition et largement ouvert. Elle s'est développée en contre-point de l'approche saussurienne ancrée sur *la langue*. La pragmatique privilégie la *parole en acte*, en action et s'intéresse au discours, d'une part, pour étudier les phénomènes de dépendances contextuelles propres aux termes *indexicaux*, aux *références* déterminées par les paramètres du *co(n)texte* d'énonciation et, d'autre part, aux théories des *inférences* que l'on tire des énoncés linguistiques sur la base de nos connaissances générales sur le monde et aux hypothèses sur les *intentions des locuteurs*.

La littérature, appréhendée comme pragmatique, considère les textes comme relevant d'une activité de communication fictionnelle, ritualisée dans laquelle le discours ne

cesse de réaffirmer son droit à la parole. Cette approche permet de mieux saisir *dans le récit un ensemble complexe et polyphonique d'interactions*, ainsi que la relation subtile qui lie le discours littéraire à l'usage ordinaire de la langue. La création littéraire ne peut dissocier ce qu'elle dit de la légitimation de son dire et l'œuvre représente un monde déchiré par le renvoi à son activité énonciative en cherchant à informer, à persuader, à entraîner, à mentir, à demander, à mettre en œuvre un échange. Le texte exige du lecteur un travail coopératif, acharné pour remplir les espaces de non-dit ou de déjà dit restés en blanc. Lire, représente alors une démarche pragmatique : déduire, conjecturer, inférer à partir du texte (codique et linguistique) un savoir implicite (inférentiel et pragmatique), présupposé, sous entendu et actualisé par le lecteur.

La traduction se place d'une manière pertinente et manifeste au cœur de la communication *ostensive-inférentielle*, et se présente comme un processus par excellence de *réénonciation, réexpression et co-production.* C'est pourquoi la traduction s'avère un acte pragmatique, cognitif, de nature complexe qui suit le vouloir-dire de l'énonciateur, le principe de pertinence et recourt au calcul interprétatif dans des contextes bien déterminés, *assurant l'identité de la parole à travers la différence des langues.*

La didactique pragmatique devrait prendre en charge énonciative les relations entre les co-énonciateurs pour pouvoir profiler une didactique qui aide l'apprenant à communiquer. Les marques, les formes pragmatiques, empiriquement non repérables, inexistantes, doivent être présentées comme porteuses de traces et d'indices relevant du code et surtout de l'interaction. L'impératif d'une grammaire, d'une linguistique et d'une didactique de l'énoncé, du discours, de l'interaction pour la mise en œuvre pédagogique se manifeste pertinent.

Située au carrefour de la philosophie du langage, de la linguistique générale, des nouvelles théories de la communication et de la cognition mais aussi de l'analyse du discours et de la théorie de la conversation la pragmatique traverse l'ensemble des sciences humaines. Privée d'autonomie, elle désigne moins une théorie particulière que l'entrecroisement de divers courants, une certaine congruence épistémologique et se décline au pluriel : analytique (Austin, Searle), sociolinguistique (Hymes, Gumperz), textuelle (Adam), psychosociologique (Ghiglione), intégrée (Ducrot et Anscombre), cognitive (Sperber, Wilson). La complexité polymorphe et le questionnement épistémologique de la pragmatique toto genere nous invite à persévérer dans la solution de quelques lignes directrices : a) la dimension sociale de toute interaction ; b) l'autoconstruction (le manque des modèles codiques préexistants) ; c) le(s) rapport(s) entre langue(s) (code(s) et interaction(s) ; d) la dimension cognitive des mécanismes concernés, partageant en même temps deux idées-forces : 1) les phénomènes discursifs, conjoints à ceux linguistiques s'avèrent constitutifs et configurants l'émergence et la structuration des mondes culturels ; 2) « l'anthropogénie des langues » nous invite à les rapprocher les unes des autres afin d'aider les humains à mieux se comprendre.

Le comité de rédaction

Argument

Umanitatea în epoca mondializării se confruntă cu complexitatea marilor tribulaţii antagoniste, urmînd multiple strategii divergente, contradictorii şi conflictuale. Similitudinile şi diferenţele culturale nu sunt simple efecte ale hazardului, ele reprezintă a priori rezultatele unui proces de adaptare a fiinţelor şi comunităţilor pentru a se pune la adăpost de întâmplări şi incertitudini. Orice cultură este unică; pentru a se naşte, a se menţine şi a se adapta, ea a trebuit să evolueze urmând propria cale, originală, diferenţiatoare, dar totodată integratoare.

Interculturalitatea, în aceste condiţii, trebuie afirmată ca o regenerare a culturilor, sursă inepuizabilă a devenirii perpetue a culturilor care survine doar în baza culturilor deja stabilite, impunând o stare de dialog şi comuniune, de cunoaştere, profilînd o transdisciplinaritate prin excelenţă marcată de o inseparabilitate şi o complementaritate, în acelaşi timp epistemică, etică şi pragmatică.

Cunoaşterea individualizatoare a *limbilor-culturi* este necesară, posibilă şi instructivă, dar multiplele particularităţi culturale reliefează într-un mod pregnant aspectul lor de codare arbitrară şi pragmatică, fapt ce contribuie la prejudicierea intercomprhensiunii între culturi.

Limbajul uman este creator de *semnificaţii–lumi* şi această geneză se realizează prin diverse modalităţi, proprii numeroaselor limbi naturale. *Limba-cod* este matricea existenţială a unui popor, în timp ce *vorbirea* constituie o descindere în universul zicerii, enunţării şi a comunicării. Trăim într-o lume pe care o inventează cuvintele noastre. Instituit în baza unui cod, *limbajul* apare într-un mod esenţial ca *o activitate uzuală, subiectivă, interlocutivă, interactivă, situaţională şi co(n)textuală.* Astfel, orice limbă se adevereşte a fi traversată, accentuată de intenţii comunicative; fiecare cuvant dezvăluie profesia, genul, curentul, partidul, opera specifică, omul specific, generaţia, vârsta, ziua şi ora, contextul şi contextele în care el şi-a trăit viaţa socială intensă. Limbajul se dovedeşte a fi nespus de limitat când se reduce doar la partea vizibilă a codului. *Vorbirea,* ca instrument pragmatic, incarnată şi contextualizată, devine agent polifonic graţie căreia diversitatea inexprimabilă a Realităţii se manifestă în experienţa social-umană. Anume în aceste condiţii *limba* se adevereşte a fi o unitate transcendentală asigurând eminamente aceiaşi calitate genului uman.

Pragmatica, calificată odinioară, „sărmană rubedenie" a lingvisticii şi/sau „ladă de gunoi" a lingvisticii se prezintă de acum vre-o zece ani drept ştiinţă în ofensivă generală, un domeniu în adevarată efervescenţă şi larg deschis. Ea s-a dezvoltat în contrapunere cu demersul saussurian, puternic ancorat pe conceptul de *limbă*. Pragmatica privilegiaza *vorbirea* în *act*, în *acţiune* şi se interesează de discurs, dintr-o parte, pentru a studia fenomenele dependenţelor contextuale proprii termenilor *indexicali,* dar şi *referinţele* determinate de parametrii co(n)textuali de enunţare şi, din altă parte, de studiul teoriilor *inferenţelor* stabilte din enunţurile lingvistice în baza cunostinţelor noastre generale despre lume şi a ipotezelor asupra intenţiilor locutorilor.

Literatura, percepută ca *pragmatică*, consideră textele ca ţinînd de o activitate de comunicare ficţională, ritualizată în care discursul nu înceteaza să reafirme dreptul său la expresie. Această manifestare permite să desprindem mai facil în text un ansamblu complex şi polifonic de interacţiuni, precum şi relatia subtilă care uneşte discursul literar de uzul ordinar al limbii. Creaţia literară nu poate disocia ceea ce ea legitimează prin însuşi demersul său pentru că opera literară reprezintă un univers preocupat de referinţa la activitatea sa enunţiativă propunîndu-şi *să informeze, să convingă, să cauzeze, să impună, să pună în funcţie un schimb.*Textul cere de la cititor o muncă de cooperare susţinută pentru a completa golurile celor ne-exprimate sau a celor rămase în suspans. A citi reprezintă, deci, o intervenţie pragmatică : a deduce, a conjectura, a infera, pornind de la textul (codic şi lingvistic), spre o cunoaştere implicită (inferenţială şi pragmatică), presupusă, subînţeleasă şi actualizată de către cititor.

Traducerea se plasează pertinent şi manifest în centrul comunicării *ostensiv–inferenţiale* şi se prezintă ca un proces prin excelenţă de reenunţare, de reexprimare şi coproducere. Iată de ce traducerea este implicit un act pragmatic, cognitiv, de natură complexă care urmăreşte în de aproape intenţiile enunţătorului, precum şi principiul de pertinenţă, recurghînd la calcul interpretativ în contexte bine determinate, asigurănd identitatea vorbirii prin diferenţa limbilor.

Didactica pragmatică ar trebui să-şi asume obligaţia enunţiativă asupra relaţiilor între coenunţători pentru a putea profila o didactică care ar sprijini pe cei ce învaţă să *comunice*. Construcţiile şi formele pragmatice, greu depistabile empiric sau inexistente, trebuie prezentate ca purtătoare de semne şi indicii provenite din cod dar îndeosebi din interacţiune. Imperativul unei gramatici, unei lingvistici şi a unei didactici a enunţului, a discursului, a interacţiunii pentru aplicare în activitatea didactică se manifestă pertinent.

Situîndu-se la confluenţa filosofiei limbajului, lingvisticii generale, noilor teorii ale comunicarii şi ale cognitiei, precum şi a analizei discursului şi teoriei conversaţiei, *pragmatica* traversează ansamblul ştiinţelor umanistice. Lipsită de autonomie, desemnînd nu atît o teorie particulară, cât o simbioză, a mai multor curente cu o anumită congruenţă epistemologică, *pragmatica* se manifestă multiplu : *analitică* (Austin, Searle), *sociolingvistică* (Hymes, Gumperz), *textuală* (Adam), *psihosociologică* (Ghiglione), *integrată* (Ducrot şi Anscombre), *cognitivă* (Sperber, Wilson). Complexitatea polimorfă şi chestionarea epistemiologică a pragmaticii *toto genere* ne invită să perseverăm în soluţionarea a câtorva provocări majore : a) dimensiunea socială a oricărei interacţiuni ; b) autoconstrucţia, (lipsa de modele codice preexistente) ; c) raportul (-urile) între limbă(-bi), coduri) şi interacţiune (-iuni) ; d) dimensiunea cognitivă a mecanismelor vizate, proiectînd în acelaşi timp două idei-forte : 1) fenomenele discursive împreună cu cele lingvistice se adeversesc a fi constitutive şi configurative în generarea şi stucturarea *limbilor-culturi* ; 2) ”devenirea antropologică” a limbilor ne invită sa le apropiem unele de altele în scopul unei intercomprehensiuni mai bune între fiinţele umane.

Comitetul redacţional

Argument

Humanity in the era of globalization faces a complexity of great antagonistic tribulations, following multiple strategies, diverging, contradictory and conflicting. Similtudes and cultural differences are not simply effects of chance, they represent a priori the results of a process of adaptation of beings and communities in order to provide shelter for events and uncertainties. Every culture is unique; to be born, maintained and adapted, it had to evolve its own way, original, differentiating, but also inclusive.

In these conditions, interculturalism, should be stated as a regeneration of cultures, as an inexhaustible source of perpetual becoming of cultures that occurs only under cultures already established, imposing a state of dialogue, communion and knowledge, profiling a transdisciplinarity marked par excellence by an inseparability and complementarity, while being epistemic, ethical and pragmatic.

An individualizing knowledge of language-cultures is necessary, possible and instructive, but multiple cultural peculiarities strongly emphasize their aspect of arbitrary and pragmatic encoding, which contributes to injury of intercomprehension between cultures.

Human language is a creator of worlds of meanings and this genesis is performed in various ways specific of numerous natural languages. Language code is an existential matrix of a people, while speech is a descent into the world of utterance, enunciation and communication. We live in a world invented by our words. Established according to a code, the language essentially appears as a common, subjective, interlocutor, interactive, situational and co(n)textual activity. Thus, any language proves to be crossed, marked by communicative intentions; every word reveals profession, gender, current, party, specific work, specific person, generation, age, date and time, the context and contexts in which it has lived its intense social life. The human langauge turns out to be exceedingly limited when confined only to the visible part of the code. The speech as a pragmatic tool incarnated and contextualized, becomes a polyphonic agent due to which the diversity of inexpressible Reality is manifested in human social experience. Namely in these circumstances the language is confirmed to be a transcendental unit essentially ensuring the human race with the same quality.

Pragmatics, once qualified as a “poor kinship” of linguistics and / or a “bin” of linguistics has been present fore a decade as a very progressing science, a field in real effervescence and widely open. It developed in contraposition with Saussurian approach, rooted in the concept of language. Pragmatics privileges speech in action and is interested in discourse, on the one hand, to study phenomena of contextual dependences specific of indexical terms, as well as references determined by the co(n)textual parameters of enunciation and, on the other hand, the study of inference theories set on the basis of linguistic statements based on our general knowledge and assumptions about the speakers’ intentions.

Literature perceived as being pragmatic considers texts as related to an activity of fictional ritualized communication, in which the discourse continues to reaffirm its right to

expression. This manifestation enables us to detach easier complex and polyphonic interactions in a text, as well as a subtle relationship that unites literary discourse and the ordinary use of language. Literary creation cannot disassociate what it itself legitimizes by its approach as the literary work is a universe concerned with the reference to the declarative activity purposing to inform, to persuade, to cause, to impose, to set an exchange. The text requires the reader a cooperative work to fill the gaps of what is unexpressed or left in suspense. Reading is therefore a pragmatic intervention: to deduce, to conjecture, to infer, from the text (codically and linguistically) to implicit knowledge (inferential and pragmatic), assumed, implied and updated by the reader.

Translation is relevant and manifested in the center of ostensive inferential communication being presented par excellence as a process of reenunciation, reexpression and co-production. That is why the translation is thus a pragmatic, cognitive act with a complex nature that closely follows the enunciator's intentions and the principle of relevance, touching upon the interpretive calculation in well determined contexts ensuring the identity of speech by difference of languages.

Pragmatic didactics should take over the enunciative obligation for the relationship between coenunciators in order to be able to profile a didactics to support those who learn to communicate. Pragmatic constructions and forms difficult to be detectable empirically or nonexistent, should be presented as carrying signs and clues from the code and especially from the interaction. The imperative of a grammar, of a linguistics and a didactics of utterance, of a discourse, of an interaction for application in teaching manifests relevantly.

Located at the confluence of philosophy of language, general linguistics, new theories of communication and cognition and discourse analysis and conversation theory, pragmatics crosses a range of humanities. Lacking autonomy, denoting not so particular theory as a symbiosis of several current with a certain epistemological congruence, pragmatics is multiple: analytical (Austin, Searle), sociolinguistic (Hymes, Gumperz), textual (Adam) psychosociological (Ghiglione), integrated (Ducrot and Anscombre), cognitive (Sperber, Wilson). Polymorphic complexity and epistemological questioning of *toto genere* pragmatics invites us to persevere in solving several challenges: a) social dimension of any interaction; b) autoconstruct (lack of existing codic models); c) correlation(s) of language(s), code(s) interaction(s); d) the extent of targeted cognitive mechanisms projecting two strong ideas at the same time: 1) discursive phenomena together with the linguistic ones are confirmed to be constitutive and configurative in generation and structuring language-cultures; 2) an „anthropological becoming" of languages invites us to make them closer to each other to achieve a better intercomprehension between human beings.

Editorial Board

LES RELAIS PRAGMATIQUES DU DISCOURS FICTIONNEL

Lectures d'errances et nomadismes : *Aaron,* d' Yves Thèriault (Québec) et *Les Amants désunis* d'Anouar Benmalek (Algérie-France)

Humberto Luiz LIMA DE OLIVEIRA
Université d'État de Feira de Santana-Brésil

Résumé
L'époque contemporaine expose à nos regards les mouvements de migrations, parfois poussés au paroxysme, conduisant à l'errance et à l' exil des multitudes d' individus pour des motifs les plus divers. En effet, ces foules poussées à abandonner leur foyer, leur terre natale sont contraintes d'affronter l'inconnu, partant sans aucune garantie d'un avenir meilleur, sans la certitude de recevoir l'hospitalité sur la terre d'accueil, ou même sans l'assurance qu'il soit possible d'arriver dans un lieu sûr. L'errance qui nous intéresse est celle éprouvée et vécue par ceux qui sont amenés à abandonner les balises des traditions et qui vont entrer dans ce terrain mouvant, nourri par l'inconnu, par l'inattendu, par l'imprévu qui est représenté par la notion d'exil. Pour essayer de démontrer comment la littérature nous montre cette errance et les possibilités de reconfiguration identitaire, nous choisissons d'examiner les romans *Les Amants désunis* (1998), du Franco-algérien Anouar Benmalek et *Aaron* (1958) du Canadien Yves Thériault.
Mots- clés : *littérature d'errance et nomadisme, reconfiguration identitaire, analyse littéraire.*

Abstract
The modern epoch presents us the migrations movements, sometimes driven to paroxysm, leading to wandering and exile of many individuals for different reasons. Indeed, these crowds forced to leave their home, their native places are constrained to face the unknown, without any guarantee of better future, without the certainty to receive hospitality on the haven, or without the assurance to get a safe place. We are interested in wanderings proved and experienced by persons who are induced to abandon the traditional habits, and who are going to enter this moving land, full of unknown, unexpected, unpredictable things. All these mentioned above represent the wide and clear picture of exile. In order to prove how Literature shows us this wandering and the possibilities of identity reconfiguration, we choose to analyze the novels *Les Amants désunis (1998),* by the Franco-Algerians Anouar Benmalek and *Aaron* (1958) by Canadian Yves Thériault.
Keywords: *literature of wandering and nomadism, identity reconfiguration, literary analysis.*

Introduction

La contemporanéité ne cesse de nous montrer les mouvements parfois paroxystiques des migrations, amenant des foules à connaitre l'errance et l'exil, où les individus sont forcés de se déplacer pour les raisons les plus variées. En effet, des foules sont poussées à abandonner leur foyer, leur terre natale et se voient

obligées à affronter l'inconnu, à partir sans aucune garantie d'un avenir meilleur, sans la certitude de recevoir l'hospitalité dans la terre d'accueil, ou même de pouvoir arriver à un endroit sûr. Il suffit de nous rappeler les mouvements de fuite de centaines d'exilés qui continuent de tenter d'échapper à la terreur implantée par des milices armées dans plusieurs régions de l'Afrique (Lybie, Syrie...) ou de l'errance et de l'exil que l'on commence à voir dans les déplacements dans le « premier monde » lui-même. Enfin, pour des raisons les plus diverses, une partie de l'humanité migre, laissant derrière des souvenirs et des affects, des biens et des avoirs et, par terre, mer ou air, des milliers d'individus vont à la recherche de nouveaux espaces où ils pourront reconstruire leurs histoires personnelles et collectives.

Nous savons qu'un grand contingent, particulièrement hybride, car désireux d'intégrer l'*extraterritorialité* (Bauman : 2000) – en refusant toute frontière, adhérant de façon caméléonienne aux endroits et circonstances, se sentant toujours *chez soi* – se déplace aussi, transite entre des mondes divers. Même si nous ne les ignorons pas, notre attention va surtout vers ces migrations dans lesquelles, de grands contingents humains, vivant dans des conditions inhumaines, cherchent à traverser les frontières, fuyant leur terre natale provisoirement vue comme dystopie.

Par contre, l'errance qui nous intéresse, c'est celle endurée et vécue par ceux qui sont amenés à abandonner les balises des traditions et qui vont pénétrer sur ce terrain mouvant, marqué par l'inconnu, par l'inattendu, par l'imprévu qui est si bien représenté par la notion d'exil. Ainsi nous entendons ce transit souvent involontaire qui amène les individus à se courber sous le poids d'un passé récent, mais qui semble glisser, devenir trop fluide, car les anciennes certitudes deviennent minces, et les souvenirs des visages aimés semblent se défaire. Et, sans doute, le nouvel enracinement, l'abri de l'exil présuppose que l'individu puisse chercher et trouver des affects, vivre l'amour - ici pris dans sa pleine acception - et qui a comme synonymes : solidarité, responsabilité, compassion et soin qui, de leur côté, sont encastrés dans la foi, dans la mesure où :

> Tener fe requiere corage, la capacidad de correr un riesgo, la disposición a aceptar incluso el dolor y la desilusión. Quien insiste en la seguridad y la tranquilidad como condiciones primarias de la vida no puede tener Fe; quien se encierra en un sistema de defensa, donde la distancia y la posesión constituyen los médios que dan seguridad, se convierte en un prisionero. Ser amado, y amar, requiere corage, la valentia de atribuir a ciertos valores fundamental importância, y de dar el salto y apostar todo a esos valores. (Fromm 166).

Les romans choisis : raisons d'un choix

Pour illustrer notre idée sur les concepts d'errance, de nomadisme, nous

prenons deux romans francophones : *Aaron*[1] (1954) d'Yves Thériault[2] et *Les Amants désunis*[3] (1998), d'Anouar Benmalek[4].

En fait, nous considérons que « […] comparer peut être vu comme la saisie de traits communs inscrits dans des œuvres précédemment travaillées, qui sont considérées comme investies d'un sens associé qu'il s'agit de révéler, faisant parler le texte car « [...] il s'agit (de fait) d'établir des convergences de discours, du littéraire aux autres discours, comme le social, le politique, l'anthropologique, etc. que chaque œuvre renferme à divers degrés et dans des modalités spécifiques» (Forget 13).

Il est clair qu'il revient au chercheur, qui se propose d'établir et de vérifier des hypothèses et des intuitions, la responsabilité indéniable de provoquer le dialogue entre des réalités sociales différentes, à travers l'approche des discours de façon à rendre possible l'émergence de points d'articulation pas toujours évidents car pouvant être sous-jacents au texte.

Aaron, d'Yves Thériault : **entre l'ethnicité et le multiculturel**

Dans *Aaron* (1954), l'adolescent élevé par son grand-père est le personnage homonyme qui brisera le poids de la tradition que le monde judaïque orthodoxe lui imposait et disparaitra dans la ville de Montréal, s'intégrant alors à la multitude des anonymes, la majorité d'entre eux étant des immigrants, montrant ainsi le multiculturel et le pluriculturel qui caractérisent la métropole canadienne en particulier.

En fait, cet adolescent au nom biblique dénotant le choix évident et délibéré de son créateur à établir un dialogue entre son texte littéraire et la Bible judaïque-chrétienne, a été élevé par son grand-père ayant, lui, le patronyme symbolique de Moishe, une variation du nom du patriarche biblique Moïse.

En effet, tel l'ancien patriarche, Moishe parvient à tirer sa famille de la terreur des *pogroms* en Russie et à trouver refuge et asile dans une Amérique pas du tout utopique. D'abord, ils séjournent aux États-Unis, à San Francisco, où ils connaissent la misère même dans un paradoxe apparent puisque la ville entière devient à leurs yeux le symbole le plus évident de la prospérité : le bâtiment ainsi que les autres industries grandissent, les rues et les avenues sont élargies, des immeubles sont dressés vers le ciel, etc.

Par contre, Moishe vit sous le signe de la tradition : voulant être fidèle à ses ancêtres, même immergé dans ce monde industriel, il est tailleur, et dans sa profession manuelle, son aiguille va et vient sous une autre logique du temps. Et

> la tradition implique une certaine immobilité, l'identification d' un centre dans lequel investir, protéger, constituer comme espace plein et stable [...] C' est chercher la sécurité de l' identité confirmée. [...] donc [...] cela implique un regard tourné vers soi-même, vers le centre, et qui réaffirme les principes

> d' une identité collective. La tradition dit qui nous sommes, d' où nous venons, où nous devons aller, ce que nous avons en commun (Gervais 181).

Dans un monde de la modernité, du mouvement et de l'urgence, Moishe refuse d'adhérer à tout ce qui ne porte pas les traits distinctifs de l'ethnicité radicale, donc d'une tradition assurée.

> il voyait prospérer ce pays d'abondance tandis qu'il restait comme soudé au même degré de l'échelle. Autour de sa maison, de la Maison qui était le lieu de la perpétuation et l'enceinte sacrée où la famille se continuait vers les âges futurs, San Francisco devenait puissante. Tout y coûtait plus cher. Le moindre aliment avait doublé de prix, les moindres services se payaient à prix d'or et le loyer de Moishe fut une fois de plus augmenté. Et le salaire restait le même. La table autrefois frugale mais nourrissante devint misérable. Les meubles qui geignaient de misère ne furent pas remplacés non plus que les vêtements. Petit à petit, Moishe se vit aller, lui et sa famille, vers une décadence quasi imperceptible mais inexorable. David avait grandi vite, en force. Un garçon bien bâti qui devint tôt un écolier turbulent et trop tôt encore, au gré de Moishe, un adolescent (Thériault 16).

Quelques temps plus tard, se mariant avec Rebecca, orthodoxe comme lui, David partage la pauvreté avec ses parents et accroît la préoccupation de Sarah, sa mère qui découvre, les yeux pourtant encore émerveillés par la « liberté de l'Amérique », la misère et le manque d'espoir dans lesquels ils vivent. Se sentant trahie par ses propres croyances religieuses, Sarah demande : *Où allons-nous? A quoi servent toutes ces privations ? D'autres gens gagnent bien leur vie. Pourquoi pas nous*? (Thériault 22). Pleine de colère, maudissant la vie et tout ce qui l'entoure, Sarah meurt quelques temps plus tard, avant la naissance de son petit-fils qui se nommera Aaron, « porteur des verges et perpétuateur » et dont la mère Rebecca meurt en couches. Plus tard, David suggère à Moishe de partir puisque lui non plus ne supporte plus de vivre à San Francisco : [...] *Au Canada, dit un soir David, il y a un nouveau sol, des cités... Nous pourrions recommencer. C'est au Nord. Un grand pays riche* [...] (Thériault 25).

On note que si pour David, l'exode est inaugural et ne lui provoque pas de contraintes puisqu'il est librement choisi, pour Moishe, c'est la répétition douloureuse de la tradition du « peuple errant » dans son incessante fuite. Son angoisse diminue seulement quand [...] *dans le quadrilatère formé par les rues Saint-Laurent, Mont-Royal, Saint-Denis et Sherbrooke, Moishe retrouve les gens de sa maison et aussi les gens des petites tribus [...]*(Thériault 26). Cependant, avec la mort de David, sept ans après leur arrivée à Montréal, Moishe perd toute joie de vivre et consacre alors entièrement sa vie à l'éducation d'Aaron

> [...] qui avait les cheveux frisés et noirs, la peau olivâtre des descendants des grandes tribus et qui parlait maintenant autant le français que l'anglais, étonnant son grand-père par sa nouvelle science : la science des temps

> modernes, la connaissance des causes qui appartient en propre aux enfants des cours et des pavés [...] (*ibidem*).

Alors, hormis sa fréquentation du temple et des rencontres habituelles avec son seul ami Malak, Moishe se tient à distance d'un monde qu'il ne comprend pas et qu'il ne peut donc accepter. Il s'isole, enfermé dans son petit appartement, cousant tout en récitant les psaumes de la Thora. Et ce n'est pas seulement prier le Seigneur mais c'est aussi raconter une histoire, actualisant l'épopée de son peuple, perpétuant la tradition en la transmettant oralement à l'enfant, qui depuis tout petit, l'écoute d'innombrables fois, comme une berceuse.

Accroché à la tradition, cherchant à tout prix à « prouver au Seigneur » sa fidélité et sa loyauté aux lois judaïques, Moishe s'agrippe au passé qu'il considère comme l'unique et véritable source de connaissance et par là même, il se voit dans un monde hostile puisque chargé de symboles et d'icones d'une modernité accélérée : les voitures, les appareils électroménagers, les avions, les immeubles, les musiques étranges, toute une Babel urbaine et ordinaire sous ses yeux. Courbé sous le poids du passé qui le tient en vie et qui en même temps l'écrase, Moishe a devant lui la ville de Montréal qu'il ne voit pas et n'écoute pas.

> Chaque soir maintenant le vieux se tenait devant la fenêtre largement ouverte. [...]Au long du jour, la cohue des véhicules s'était disputé la rue. Puis venait le crépuscule et cette brise pourtant étouffante, depuis longtemps dépouillée de ses odeurs de sapins et de grande montagne mais, en retour, pleine des fumées d'usines et des puanteurs de la grande étuve. Alors les trottoirs se mettaient à grouiller. Parents, enfants, la multitude des troglodytes cherchant répit à l'immense poids du jour; ce qui avait été la pétarade des villes modernes se muait en un son nouveau, masse tonitruante, hurlante : sorte de symphonie hystérique de rires gras, de cris d'enfants, de klaxons, de moteurs, de sirènes d'ambulances. Impassible à la fenêtre, Moishe regardait sans voir, écoutait sans entendre. [...] (Thériault 7) (nous soulignons).

Se rebellant contre la soumission de Moishe, contre la tradition qui les enfermait dans la pauvreté, Aaron entre dans l'archétype du Rebelle, puisqu'il « [...] reconnait l'absence de vérités absolues et objectives [et] en vient à défendre des vérités relatives et subjectives [car] il n'existe aucune signification à ne pas être la signification que nous avons créé au travers de notre intérêt pour les autres [...]» (Pearson 70). Ou de sens que nous donnons à notre propre vie. Se révoltant contre l'intransigeance de son grand-père, dans un dernier dialogue, Aaron le défie de lui prouver pourquoi il est de fait désapprouvé et blâmé :

> [...] J'ai refusé de travailler à tes côtés. C'est donc si grave? Pourtant d'autres synagogues permettent au Juif de vivre dans le monde qui l'entoure sans qu'il passe pour ce qu'il n'est pas. Je te l'ai déjà dit : est-ce que je commets un péché ? Nomme-le ! Dis-moi si je manque de respect ! Dis-le,

> mais ensuite prouve-moi que tu as raison ! (Thériault 151).

Quittant la maison, humilié par Moishe qui le frappe, Aaron doit tracer son propre chemin avec une attitude de confiance et livré à ce que la vie espère de ceux qui ne craignent pas de s'ouvrir à l'Autre, de ceux qui font la traduction, là où les relations sont dans une mouvance continue et dans la précarité. En vérité, entre le faux cynisme de sa petite amie Viedna et l'oppression de la souffrance et de la misère de Moishe, Aaron choisit le « chemin du milieu », ou l'entre-lieu ou l'entre-deux comme nous le montre le narrateur :

> A travers les sanglots d'un orchestre gémissant une chanson tzigane, il entendit – parce que les sons furent puisés à la même source, et que rien ne change qui n'a d'abord été nourri de la grande clameur juive montant des sables brûlants jusqu'aux oreilles du Père – les sanglots de Moishe, et il voulu en oublier jusqu'aux accents mêmes, jusqu'à la cause dont on lui imputait la responsabilité, alors qu'il n'avait voulu que se choisir un destin (Thériault 125).

Les Amants désunis d'Anouar Benmalek : l' exil vers le désert ou le nomadisme comme seule issue

Les Amants désunis s'insère dans le canon d'une littérature qui assume l'engagement de dénoncer les horreurs de la violence politique qui sévissait dans la société algérienne, sans préjudice de la qualité littéraire de textes fictionnels d'inégalable valeur esthétique, une fois que

> [...] la reconnaissance proprement littéraire n'est cependant pas pour autant toujours au rendez-vous: Il y a peut-être seulement déplacement de la focalisation événementielle de cette lecture. Prise en compte d'une actualité qui a changé. Il ne s'agit plus ni d'anticolonialisme ni de contestation des Etats en place, mais d'une sorte de prise en charge directe de la lourdeur du réel. Là encore, selon une tendance qui dépasse d'ailleurs le cadre de cette seule littérature maghrébine, le référentiel prend le pas sur l'élaboration littéraire, ou plutôt on a l'impression que le gommage de toute littérarité apparente semble finalement l'exercice le plus caractéristique de textes dont la préoccupation cependant reste littéraire (Bonn 10).

Le roman débute en 1955, dans la région d'Aurès, en Algérie, quand le bus dans lequel voyagent Anna, une Européenne, artiste de cirque qui a échappé au nazisme, et son mari, l'Algérien Nassreddine, sont arrêtés sur la route par les forces militaires et paramilitaires de l'armée coloniale française qui recherchaient des sympathisants ou des terroristes du FLN (Front de Libération Nationale). Même sous le masque, Nassreddine reconnaitra son voisin comme étant l'indicateur qui

sert les forces militaires. Ce fait, outre la rage et l'envie de ses compatriotes le voyant marié à une blanche, une européenne, tout cela lui coutera la prison. Et, comme un déroulement naturel, il connaîtra la torture qui l'obligera à dire ce que ses bourreaux veulent entendre :

> Dès son arrivée à la caserne, ils le torturent. Les officier sont tous excités à l'idée de tenir un membre important du réseau FLN local. Pensez donc: il est même marié à une européenne! Ils veulent tout savoir: les noms des chefs, l'organigramme des *katibas* de la région, sa place à lui dans tout cela… Le sergent à la figure triste qui le fouette avec un nerf de bœuf lui répète toute la journée, presque tendrement: 'Tôt au tard, tu vas parler, mon bougnoul à costume. Alors, pourquoi pas maintenant? Ça sert à quoi, petit poussin, que tu le fasses quand tu seras tout abîmé?' [...] On lui applique donc l'électricité, puis la bouteille dans l'anus, puis le chiffon imbibé d'urine et de Crésyl. Le tout semble découler d'une routine assez ennuyeuse, bien établie cependant, au point qu'il y a un préposé au fouet, un autre à l'électricité et le spécialiste de la baignoire et des chiffons; il s'agit, en effet, d'éviter la gaffe idiote, celle de crever le prisonnier avant qu'il ne *chante!* [...] Le troisième jour, Nassreddine chante, bien évidemment, quand son courage l'abandonne d'un seul coup, comme une gigantesque falaise qui s'arrache d'un glacier. Il dit tout ce qu'il sait, c'est-à-dire pas grand-chose. Ils le torturent encore un peu, pour vérifier. Il se met à lâcher des noms des relations d'Alger, d'abord ceux dont il suppose vaguement qu'ils sont au Front, puis, sans raison autre que de faire cesser l'effroyable douleur, de personnes de son voisinage, noms donnés au hasard des divagations de sa mémoire et de la plus ou moins forte intensité du fouet (Benmalek 22-23).

Si, pour fuir la torture, Nassreddine délatte, en le faisant il transgresse une norme sévère et devra souffrir des représailles de la part des dénoncés qui seront, à leur tour, arrêtés, frappés et torturés. Quelques jours après, n'étant plus nécessaire aux forces militaires, Nassreddine réussit à sortir de ~~la~~ prison et va à la recherche de sa famille :

> [...] le cœur fou d'angoisse, il se précipite au douar, se rend à la maison de sa mère. [...] Il veut hurler quand il reconnaît, éparpillés sur le sol du potager, entre les cardons et les artichauts, plusieurs vêtements de sa mère et des jouets de ses enfants.[...] Nassreddine pose la main sur la poitrine. Il suffoque. 'Yemma!', marmonne-t-il, presque rassuré tant l'air embaume, comme d'habitude, la violette et le jasmin, ces deux fleurs que sa mère adore et appelle les 'amies du bonheur'.[…] Quand la femme ouvre sa porte, elle tressaille d'inquiétude devant ce vagabond efflanqué au visage agité et aux cheveux en broussaille qui secoue des chiffons devants ses yeux. […] Elle se couvre les yeux avec les mains, murmure: 'Mon pauvre fils, mon pauvre fils…'. Nassreddine la regarde d'un air hagard et montre les vêtements. […] Les Moudjahidin ont dit que tu avais trahi, mon fils… Pardonne-moi, mon

> fils, mais je ne fais que répéter ce qu'ils nous ont affirmé. Ils ont dit aussi qu'à cause de toi, une mechta a été rasée par les avions des mécréants: hommes, femmes et enfants, presque tous ont été tués...[...] Alors, ils sont venus après le coucher du soleil et ils les ont égorgés, ta mère et tes enfants...Ta mère Zehra a défendu les deux petits comme elle a pu.[...] La sage-femme triture ses doigts:- Et puis, les chiens de la France sont revenus et ils l'ont emmenée (ta femme) de force avec eux. Ils ne lui ont même pas laissé le temps d'aller se recueillir sur la tombe de ses enfants. [...] (Benmalek 25-26).

Dans le but de situer le lecteur, on va résumer l'histoire de ce livre, un roman d'amour ayant comme arrière-plan la violence déchainée par les forces politiques qui disputaient le pouvoir en Algérie.

Malade, la sexagénaire Anna, qui habite en Suisse, sachant que sa mort peut être prochaine, se souvient de son amour pour l'Algérien Nassreddine avec qui elle s'était mariée. Retourner en Algérie est aussi une occasion de boucler le cercle de sa douleur, car elle devra visiter la tombe des deux fils jumeaux décapités en 1955, par des combattants fondamentalistes du FLN.

Au retour de leur mariage civil à Alger, Anna et Nassreddine fuirent séparés : il alla en prison et elle fut expatriée vers la France et de là se rendit en Suisse, où se elle se maria avec Johan, qui ne savait rien de son passé. Quarante ans plus tard, le couple étant séparé par la même Algérie baignée de soleil, de luminosité et de chaleur, sous les mêmes force en lutte pour le pouvoir, les vieilles barbaries actionnées pour assurer l'hégémonie politique, Anna embauchera les services d'un garçon de rue, Jallal, vendeur ambulant de cacahuètes, lui aussi victime des atrocités de la guerre civile qui sévit dans le pays, pour l'aider à traverser le territoire algérien jusqu'au douar où Anna avait habité avec Nassreddine et qui était devenu aussi la scène de la tragédie qui les avait frappés.

Des pages du récit ressortent les drames des offensés et humiliés, des pauvres, des paysans, des enfants sans domicile fixe et des mendiants qui se mettent, involontairement, entre les forces policières et les messagers d'Allah. Ils souffrent parce qu'ils sont condamnés par leur propre condition socio-économique à demeurer dans un cercle invisible ayant comme murs l'intolérance ~~à~~ l'Autre, qui marque les relations et les sentiments avec les couleurs du plus fort tribalisme. On peut y lire quelques passages extraits parmi plusieurs, soit de la violence pratiquée par les forces qui devraient se charger de tranquilliser la société, dans ce cas la police, soit par les combattants d'Allah, qui luttent pour un supposé autre ordre :

> - [...] Alors, furieux, les policiers se rabattent sur les faibles et tuent ceux qui n'ont pas d'armes ou assez de forces pour riposter (Benmalek 72).
> - [...] Le gendarme brandit une arme et s'avance sans précaution vers le jeune homme. Nassreddine a levé prudemment les mains. Face aux gendarmes français, Nassreddine a entendu dire qu'il faut toujours se montrer bête comme un âne (en règle générale, a-t-il découvert, les chrétiens ne

> supportent pas les musulmans trop intelligents!), chatouiller leur vanité en se montrant le plus docile possible, son but, en se montrant le plus docile, est seulement de l'écourter au minimum […] (Benmalek 72).
> - […] C'est l'émir du groupe en personne qui a mené la prière. Un villageois d'une quarantaine d'années, dont l'aîné avait été exécuté avec une scie, a eu un malaise que les barbus ont interprété comme un refus de prier. La fureur leur a repris. Ils ont fait agenouiller l'homme devant un seau, l'ont égorgé en recueillant son sang. Puis un des tueurs a forcé les villageois, du plus jeune au plus vieux, à plonger leurs mains dans le seau… […] (Benmalek 287)
> - […] Trois enfants en bas âge d'une même famille ont été décapités devant leurs parents, puis le père, Hadj Kadour, égorgé. La mère, elle, n'a pas été tuée; elle a eu les mains tranchées afin, a déclaré le chef des assassins, qu'elle témoigne de l'inflexibilité des 'combattants du djihad' face aux traîtres qui servent le pouvoir impie de Pharaon [...] (Benmalek 286).

L'intransigeance mène à la plus complète absence de solidarité ou de compassion, ne permettant aucune consolation à ceux qui souffrent. Ainsi, quand Anna va au cimetière musulman à Alger, tentant de trouver la tombe de ses enfants, elle voit des femmes arabes pleurant la même douleur, ce qui ne les empêche pas d'être impitoyables envers Anna, blanche et étrangère. En effet, la seule d'entre les femmes qui pleurent pour les enfants égorgés aussi, et qui lui adresse la parole, le fait parce qu'elle « n'a plus de sens», parce qu'elle est sénile, « [...] Vieille folle, une gaouria toute nue, une étrangère, tu la prends maintenant pour ta cousine ! » [...] Penaude, la femme courbée rejoint le groupe. La jeune femme en noir jette un regard noyé de haine et de larmes à la vieille européenne [...](Benmalek 32). De même, Jaourden, le Touareg qui vient à la ville pour interner sa femme dans un hôpital, sera aussi vu avec mépris et haine par le surveillant, lui-même en position de subalterne dans la société : "[...] un kabyle lui-même très brun qui n'a cessé de pester à mi-voix contre ces Nègres du Sahara, des presque païens qui viennent juste de découvrir l'Islam et qui, se prenant pour des Blancs, se croient tout permis à Alger [...]"(Benmalek 94-98).

En fait, on peut dire que, se sentant écrasé par l'oppression sociale, chaque individu imagine qu'il pourra se dédommager en repassant à autrui qui lui semble plus faible ou moins menaçant, le propre poids de sa dégradation, la violence qu'il subit dans le quotidien et, ainsi, fait résonner dans toute la société algérienne, le ressentiment devant l'absence de justice sociale. Pour cela, fatiguée d'être écrasée par la douleur, Khalti, devenue folle, partira se cacher dans les montagnes, après avoir échappé aux guerriers d'Allah :

> Je les maudis tous, ceux d'en haut et ceux d'en bas. J'avais quatre garçons, ma sœur. Ils étaient beaux, ils étaient toute ma vie! Les barbus m'ont pris les deux premiers et les soldats m'ont tué ceux qui restaient. […] Ma sœur, je les

> aimais tant, mes enfants… Maintenant, le cœur de Dieu lui-même ne suffirait pas à contenir toute ma haine! (Benmalek 307)

Représentation emblématique de la souffrance à laquelle sont soumis les plus pauvres, c'est le drame de Jallal. En effet, s'étant enfui de la maison devant le sentiment d'injustice de ses parents, cet enfant va habiter dans les rues, s'abritant dans les égouts de la ville, et doit se défendre, aussi bien de la violence des forces policières que de l'action vengeresse des moudjahidin qui veulent le punir pour sa soi-disant « collaboration » avec les policiers.

Anna, désirant retourner à l'ancien *douar* où elle avait vécu avec Nassreddine, se fait passer pour grand-mère de Jallal et, avec le visage couvert par le foulard et les yeux peints de *kaï*, essaiera de traverser la dangereuse Algérie, dans ce voyage qui est une tentative de retourner vers le passé. En réalité, le récit du voyage sert de prétexte pour revisiter l'histoire d'Algérie, après quarante ans passés depuis le premier voyage fait par Anna, le jour de son mariage avec Nassreddine.

> [...] Elle reconnait si peu ce qui l'entoure, tout a changé, parfois de fond en comble, comme si les montagnes et les oueds de ses souvenirs avaient été déplacés. Pourtant, Anna ne peut se débarrasser de l'impression que le temps du second voyage est, en réalité, un temps bossu, déjà vécu, une sinistre plaisanterie du présent que contreferait le passé. Il n'y a plus évidemment d'Européens assis de droit divin aux meilleures places, reléguant les indigènes à l'arrière: les Arabes sont moins pauvres, moins recroquevillés, plus dignes. Mais c'est la même résignation incroyable qui empoisonne l'air du véhicule face à une cruauté interminable, sans tabous, de l'armée et des maquisards, la même peur d'une mort affreuse qui abaisse, au moindre soupçon, les regards méfiants et ferme les bouches bavards! (Benmalek 101).

Essayant de fuir le camp où il avait été arrêté avec Anna, Jallal sera pris par un *guérillero* fondamentaliste qui tentera de l'égorger. Pourtant, poussant la main du bourreau, dans un acte de désespoir, Anna arrive à sauver l'enfant de l'égorgement, sans toutefois pouvoir empêcher les séquelles de la coupe dans la gorge de l'enfant. Dans une sorte d'aphasie provoquée par la coupure, Jallal ne pourra pas s'exprimer, ne pourra pas être entendu, dans une emblématique représentation du silence de tous les humiliés et offensés.

En effet, ce sera sur les enfants et sur les femmes que la violence exercée par les deux côtés en combat sera déchargée avec plus de force. Sur le corps des femmes, l'outrage du viol sera la pratique violente la plus commune:

> a [...] Ça ne sert à rien de résister. Les dents de Khedidja, notre petite lycéenne, tu les a regardées? Ils l'ont kidnappée, il y a quinze jours, à la sortie de l'école. Le premier soir, elle a voulu refuser. Ils l'ont battue, puis l'ont violée l'un après l'autre. Elle a passé trois nuits entières dans la partie

> de la grotte réservée aux hommes. Pendant une semaine, elle n'a pas pu s'asseoir, tellement son bas-ventre lui faisait mal! (Benmalek 292).
> b. [...] Quand on a entendu les voix des soldats, on a compris, ma sœur et moi, qu'on était sauvés. […] Et ma sœur était très belle. [...] Elle a été violée devant moi par les trois soldats. Ils m'ont frappé avec un ceinturon quand j'ai appelé au secours. Quand mes parents sont revenus, elle leur a tout raconté. Elle pleurait, on aurait dit un robinet. Elle était comme folle. Alors, mon père et ma mère l'ont chassée de la maison parce que, hurlaient-ils, elle n'avait pas su défendre son honneur. Elle est partie à l'aube et je ne l'ai plus revue. Jallal a trituré le foulard qui cachait ses cicatrices. Je l'adorais, ma sœur, Oncle (Benmalek 347).

Les Amants désunis amène le temps de l'histoire à 1997, quand le personnage de Nassreddine se trouve devant une autre décapitation, un autre attentat terroriste perpétré par des fondamentalistes contre les deux fils uniques de Lalla Yasmina, une femme pauvre qui gagne ~~la~~ (sa) vie comme femme de ménage et travaille pour Nassreddine, dont elle est voisine. Comme dans les pays sous-développés, les pauvres, les peu alphabétisés, échappent au chômage en s'enrôlant dans les armées, ce qui, dans une société en guerre civile, équivaut à une condamnation. C'est pour cette raison que Lalla Yasmina crie :

> Celle-ci, le visage lardé de griffures sanguinolentes, enfermée dans une solitude définitive, hurle avec une force incroyable. Elle s'est agenouillée devant un plateau à plongées sur lequel sont posés deux tasses de café et deux objets ronds, ressemblant à deux ballons coiffés de casquettes militaires. Malgré son cerveau encore mal réveillé, (Nassreddine) reconnaît immédiatement l'un des 'ballons': la tête de l'aîné de la voisine. L'expression du beau visage est bizarrement boudeuse, comme s'il était mécontent que sa mère se conduise avec aussi peu de retenue. L'autre tête paraît simplement assoupie. La base des cous est nette et ne saigne pas; les bourreaux ont mis un soin particulier à réussir leur abominable nature morte. Un enfant de six à sept ans, pieds nus, accroché au bras d'un adulte, regarde la mise en scène, les yeux exorbités, et claque interminablement des dents. Sur le sol, un morceau de carton proclame au stylo: '*Voici le petit déjeuner de ceux qui servent Pharaon!* (Benmalek 44-45)

En guise de conclusion

En nous racontant les drames de ces personnages, Yves Thériault et Anouar Benmalek nous dévoilent aussi le drame de leurs collectivités. En fait, même si le pathos se déroule dans différentes parties de ce monde, sous les profils de ces personnages apparemment si différents, nous ne pouvons pas ne pas reconnaître le drame même de toute l'humanité confrontée à la rencontre de valeurs différentes et donc de cultures différentes).

Il s' avère que la disparition d'Aaron dans une ville où il circule librement peut être vue comme un acte sacrificiel, un rituel symbolique par lequel le jeune

homme se livre au multiculturalisme qui a fondé la ville cosmopolite de Montréal, dans la certitude qu'en se livrant ainsi, il acquiert le droit à la nouvelle identité que la cité va lui offrir : « [...] Ses pas le menèrent rue Saint Laurent, vers un restaurant faussement hongrois où il mangea et but avec d'autres Juifs émancipés comme lui. Le spectacle de variétés était plaisant [...] » (Thériault 124)

De fait, dans un des passages du récit, le narrateur nous montre Aaron dans un restaurant hongrois où, en écoutant la musique jouée par un violon plaintif, il pourra entendre, au-delà du rythme de la chanson, les lamentations de son grand-père pour toujours gravées dans sa mémoire

> [...] À travers les sanglots d'un orchestre gémissant une chanson tzigane, il entendit – parce que les sons furent puisés à la même source, et que rien ne change qui n'a d'abord été nourri de la grande clameur juive montant des sables brûlantes jusqu'aux oreilles du Père – les sanglots de Moishe, et il voulut en oublier jusqu'aux accents mêmes, jusqu'à la cause dont on lui imputait la responsabilité, alors qu'il n'avait voulu que se choisir un destin. [...](Thériault 124-125).

Société plurielle, voire démocratique, la ville de Montréal, comme nous le montre le dénouement proposé par Yves Thériault dans *Aaron*, offre l'hospitalité à ceux qui sont capables d'opérer les traductions, d'intégrer de nouvelles valeurs et ne refusent pas de s'ouvrir à l'Autre, cessant de s'enfermer dans des pièges d'une supposée « pureté ».

Par contre, dans *Les Amants désunis*, la vie sociale urbaine algérienne se constitue, dans l'espace de dégradation, en dystopie, la Terreur menaçant avec la même violence, aussi bien les petits hameaux (= espace intermédiaire entre le rural et l'urbain), que les villes et parmi celles-ci la capitale elle-même devenue un territoire dangereux. Du coup, les individus sont des cibles potentielles des factions en lutte et, pour cela, la solution narrative pointera vers la distanciation de l'espace urbain devenu *locus* de la dépossession des Algériens[5].

En ce sens, ce sera le personnage de Jaourden, le Touareg qui, d'une façon emblématique, invitera les fugitifs, les errants Anna, Nassreddine et Jallal à trouver la sécurité et le confort dans l'espace du désert, ici compris non comme espace vide de vie, mais comme un autre espace, avec des formes différentes de vie à la disposition de ceux qui apprendront à y vivre. En effet, le récit nous montrera la richesse de la biodiversité, dans un décor impressionnant, de la sécheresse des sables surchauffés à l'abondance de vie de l'oasis où ils iront s'abriter.

Jallal, rétabli et réconforté par l'amour qu'il reçoit d'Anna et de Jaourden, peut finalement se libérer du joug de la violence, relatant son drame et partant avec le nomade vers le désert, tournant le dos à une Algérie marquée par la violence, qui, bien qu'instaurée par l'abus du pouvoir colonial, a cependant engendré sa face effrayante dans la société avilie elle-même qui répond avec la même insanité, comme déjà le montrait la lucidité d'un autre intellectuel franco-algérien, Albert Camus[6].

Et puisque le seul miracle possible est l'amour, comme l'affirme Jacques Prévert dans l'épigraphe qui ouvre *Les Amants désunis*, vainquant toutes les péripéties, contre toutes les expectatives, Anna et Nassreddine pourront se rencontrer et, chargés d'amour, poussés par le sentiment qui était sous les cendres lancées par le temps et par la distance, ils pourront se rencontrer. En réalité, il est presque inévitable de se rappeler un autre poète, Jacques Brel, dans son *Ne me quitte pas* : l'ancien volcan endormi qui revient s'embraser après avoir semblé éteint...

> Toute ma vie, Anna, j'ai été contre la violence. Je ne voulais que vivre. Toi aussi, mon Andalouse. Et ça, c'était probablement trop demander… Nous avons mal rêvé, mal voyagé aussi. Mais peut-être n'était-ce pas entièrement notre faute? [...] Nassreddine se penche sur elle. Elle devine qu'il s'est déjà posé la question. Et parce qu'il a eu les deux enfants – si morts et tellement présents dans la douleur de leurs parents -, la réponse n'existe pas. L'homme a pris entre les doigts une boucle des cheveux blancs de cette femme qu'il a tant aimée et qu'il aime encore.[...] Comme une prière, il répète: - Mon Andalouse...[...] Il a ouvert les boutons de la robe. Il aperçoit la peau fanée, puis les auréoles. Anna a fermé les yeux, Une légère rougeur a coloré ses joues. La main de son époux glisse doucement sur son ventre (Benmalek 345).

Finalement, Anna et Nassreddine, en se rencontrant et sauvant Jallal, ont l'opportunité de sauver un enfant du même destin cruel que la vie avait réservé à leurs deux fils jumeaux égorgés et ainsi ils peuvent se sentir rachetés de l'immense perte, d'une certaine façon récompensés. À son tour, Jaourden, en s'occupant de l'enfant qu'il appelle déjà « mon fils », peut se sentir invité à reprendre sa vie, atténuant le deuil de sa femme Djouma, et retrouver la vie nomade dans le désert, *locus ameno,* loin d'une cité transformée en enfer par l'intolérance à l'Autre.

Notes

[1] Dans ce travail, l'ouvrage sera abrégé comme AA et suivi du numéro de page à chaque citation.

[2] Né à Québec le 27 novembre 1915 et décédé le 20 octobre 1983, Yves Thériault est issu d'un milieu modeste. À l'âge de quinze ans, sans avoir fait sa huitième année d'école, il abandonne ses études. Dès lors, Thériault se consacre à des lectures littéraires et fait sa formation en autodidacte, jeune rebelle à traîner dans les rues, lesquelles lui sont une sorte d'« université de vie ».

[3] Dans ce travail, l'ouvrage sera abrégé comme *LAD* et suivi du numéro de page.

[4] Né en 1956, à Casablanca (Maroc), Anouar Benmalek est aujourd'hui citoyen français, et enseigne à la Faculté de Pharmacie de l'Université Paris-Sud. Journaliste, romancier et poète, Benmalek est aussi mathématicien de formation.

[5] Peut-être cela ne sera-t-il pas aussi significatif si le lecteur ne fait pas attention à une question cruciale dans l'interprétation de ce récit et de ce dénouement en particulier. Vivant dans le désert et dépendant du hasard pour rencontrer le salut par l'eau, les Touaregs, pendant longtemps écartés de la civilisation, ont été considérés comme « les abandonnés par Dieu ». Bien que quelques tribus, surtout ceux du Niger et du Mali, aient développé des sentiments nationalistes et participent de mouvements révolutionnaires, la plupart de ce qu'on appelle nation touareg se maintient loin des querelles citadines, car ce peuple se refuse à reconnaitre les limites géographiques imposées par le partage colonial.

[6] Condamné à la fois par la gauche française qui s'engageait ouvertement dans la guerre contre la France coloniale, et par les combattants algériens eux-mêmes qui ne lui pardonnaient pas de condamner publiquement les attentats perpétrés au nom de la liberté, Albert Camus représente le courage intellectuel de ceux qui luttent pour le refus des essentialismes et des échappatoires faciles devant la complexité de l'existence humaine et surtout parce qu'ils connaissent les arcanes de la scène politique. Pour une meilleure réflexion sur la pensée de Camus sur la Guerre d'Algérie, il est important de recourir aux Carnets I, II et III, publiés en portugais sous le titre de *Cadernos*, selon les références à la fin de ce texte.

Références bibliographiques

Bauman, Zygmunt. *Vida líquida,* [*Liquid life*] traduit par Carlos Alberto Medeiros, Rio de Janeiro : Zahar, 2007.

Benmalek, Anouar. *Les Amants désunis.* Paris: Calmann-Lévy, 1998.

Camus, Albert. *Cadernos III*. Tradução Antonio Ramos Rosa. Lisboa: Livros do Brasil, s.d.

Carpentier, André. *Yves Thériault se raconte -Entretiens avec André Carpentier.* Montréal: VLB, 1985.

Durand, Gilbert. *O imaginário, Ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*, Rio de Janeiro: Difel, 2001.

Eagleton, Terry. *Critique et théorie littéraires.* Paris: PUF, 1994.

Fromm, Erich. *El Arte de amar.* Madrid: Paidós, 2008.

Morin, Edgar. *A Cabeça bem feita. Repensar a reforma e reformar o pensamento*. 5ª.ed. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 2001.

Lima de Oliveira, Humberto Luiz. *La perception de l'«* Autre » *à travers Ashini* (1960), d'Yves Thériault au Canada, *Tenda dos Milagres* (*La Boutique aux miracles*, 1969) de Jorge Amado au Brésil et *L'Espérance-macadam* (1995) de Gisèle Pineau aux Antilles. Thèse de doctorat sous la direction d'Alain Vuillemin. Université d'Artois, 2009.

Oliveira, Humberto L. L. de. Forget, Danielle. (orgs). *Imagens do Outro: leituras divergentes da alteridade.* Feira de Santana : UEFS, 2001.

Pearson, Carol S. *O despertar do herói interior*, traduit par Paulo César de Oliveira, Sâo Paulo: Pensamento, 1998.

Raimond, Michel. *Le Roman.* Paris: Armand Colin, 1988.

Steiner, George. «Alfabetização humanista», *Linguagem e Silêncio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

Thériault, Yves. *Aaron.* Québec : Bibliothèque québécoise, réédition, 1988 (Québec, Institut littéraire du Québec, 1954).

Histoire littéraire et littératures africaines

Bruno GNAOULE OUPOH
Université Félix Houphouët Boigny
Cocody ABIDJAN, Côte d'Ivoire

Résumé
Au moment où cette discipline connaît un regain d'intérêt, grâce principalement aux travaux de Clément Moisan[1] et Henri Béhar[2], il est sans doute opportun de s'interroger sur la part que l'histoire littéraire peut prendre dans l'avancée de la réflexion sur les littératures africaines.
La réflexion critique sur la production écrite commence véritablement avec Roland Lebel dans son ouvrage *Le livre du pays noir, anthologie de littérature africaine*. En étroite liaison avec le contexte sociopolitique, ce sont des positions fortement marquées du sceau de l'idéologie coloniale d'une part, et de l'autre, par la volonté de briser ce carcan, qui présideront fondamentalement à la réception des œuvres. La critique littéraire africaine naît donc en s'enracinant dans le débat politique relatif au problème colonial, ce qui l'a conduit à adopter l'attitude que lui commandait la situation.
Dans le champ littéraire africain, ces études doivent avoir pour socle, non pas une histoire de la littérature négro-africaine, mais des histoires spécifiques des diverses littératures africaines, élaborées dans l'optique lansonienne. L'histoire littéraire a, sur ce plan, un rôle primordial à jouer. De sa capacité à assurer avec rigueur la prise en charge scientifique des littératures africaines, dépend, pour une large part, leur épanouissement.
Mots-clés : *histoire littéraire, littératures africaines, idéologie coloniale, réception des œuvres, histoires spécifiques, phénomène littéraire.*

Abstract
At this moment, this discipline gets a renewed interest due to the works of Clément Moisan and Henri Béhar, it is indisputably opportune to find out that the history of literature could advance in the reflection of African Literatures.
The critical reflection on the written production begins with Rolan Lebel in his work *The Book of the Black Country, Anthology of African Literature* (*Le livre du pays noir, anthologie de littérature africaine*.) Being in a close relation with the socio-political context, there are positions strongly marked by the seal of colonial ideology on one side, by the willingness to break the shackles guiding basically the works reception, on the other side. Thus, the criticism of the African literature is born by being rooted deeply in the political debate regarding the colonial issue, the fact that led to an attitude which commands the situation.
In the field of African literature, these studies should be based not on the history of Black-African literature, but also on the specific history of various African literatures, elaborated by the perspective of Gustave Lanson. The history of literature, in this context, plays an important role. The capacity to assure rigorously the scientific concern to African literatures influences the development of them.
Keywords: *history of literature, African literature, colonial ideology, works reception, specific history, literary phenomenon.*

Le contexte historique d'émergence du fait littéraire africain de langue française

La production littéraire de langue française en Afrique est un phénomène accidentel. En effet le pouvoir colonial français, en assurant l'administration des territoires conquis, puis en y organisant, pour les besoins de sa propre survie, un système d'enseignement, a suscité, entre autres, deux phénomènes qui ne figuraient certainement pas au nombre de ses prévisions :

D'abord la formation progressive d'un public lisant et s'exprimant en français, ensuite l'émergence de littératures d'écriture française. Ce mode d'expression résulte du choix porté sur la langue française dans l'enseignement. Cette option qui ne s'est systématisée que par la suite, n'est pas, elle- même, la première à avoir été prise.

De fait, quand Jean Dard, le premier enseignant officiel français[3] a ouvert la toute première école le 7 mars 1817, à Saint-Louis, il a d'abord appris le Ouolof, rédigé un syllabaire et une grammaire Ouolof avant de commencer son enseignement dans la langue maternelle des élèves. Les résultats qui se sont bien vite avérés probants, ont été bien accueillis par l'administration locale et cautionnés par les autorités métropolitaines[4].

Mais, un peu plus d'une décennie plus tard, une dépêche en date du 20 mars 1829, du nouveau gouverneur du Sénégal Jubelin,[5] opposé à l'usage du Ouolof dans l'enseignement par Jean Dard, propose au ministre des colonies une réforme qui prévoit à côté du régime de l'externat, celui de l'internat pour les raisons que Georges Hardy, alors inspecteur de l'enseignement de l'Afrique Occidentale Française, a ainsi exposées : « Séparés du milieu indigène, les élèves seront moins tentés de s'entretenir dans la langue du pays ; toutes les actions de leur vie quotidienne s'exprimeront en français, l'usage du français passera chez eux en habitude »[6].

Cette réforme qui donne à partir de 1830 une orientation nouvelle à l'enseignement, revêt une importance capitale pour deux raisons fondamentales : d'abord elle marque le point de départ de la politique d'assimilation nue la France appliquera dans ses colonies, et qui consistait essentiellement à faire table rase de tout ce qui était spécifiquement indigène. Il s'agissait, par le biais de l'école, de gagner les autochtones à la cause coloniale par des manuels au contenu particulièrement élogieux à l'égard de la France et de l'entreprise coloniale. L'un des plus célèbres de ces livres est certainement le livre de lecture *Les aventures de deux négrillons* de Louis Sonolet[7].

La seconde raison est qu'en écartant définitivement l'usage des langues locales dans l'enseignement colonial français au Sénégal et, par la suite, dans toutes les autres colonies d'AOF et d'AEF, la réforme Jubelin a également rendu impossible l'apparition de littératures écrites en langues africaines.

L'on notera donc, que la colonisation française a engendré un système éducatif spécifique qui a donné naissance, dans chaque territoire occupé, à un

noyau de lettrés, duquel ont émergé des écrivains, dont les œuvres ont fini par constituer au fil du temps, le corpus des littératures africaines francophones actuelles.

Mais cette production littéraire qui sera le fait d'auteurs africains, a été précédée par une autre, suscitée, elle aussi, par le colonialisme. Il s'agit de l'abondante littérature de voyage écrite par des explorateurs, administrateurs, militaires et voyageurs, qui plonge ses racines dans une vieille tradition exotique, dont les premiers récits remontent aux temps des croisades du moyen âge, avec les exploits de Godeffroy de Bouillon[8].

De la littérature coloniale aux premieres œuvres africaines : continuité et rupture

Du Journal d'un voyage à Tombouctou et a Djenné de René Caillié[9] à *Diato*,[10] d'André Demaison, en passant par le roman d'un spahi,[11] qui marque une date dans l'histoire de la littérature coloniale produite sur l'Afrique noire, l'on observe toujours une relation étroite entre l'histoire politique extérieure de la France et celle de sa littérature exotique. Roland Lebel distingue trois moments dans l'histoire de la littérature coloniale, qui correspondent aux trois phases de l'expansion coloniale, et dont la périodisation varie selon les zones et l'avancée de la conquête.

D'abord la période d'exploration et d'occupation effective, à laquelle correspond une littérature de découverte et de conquête, représentée par des récits de voyages. Puis celle de « reconnaissance méthodique et d'organisation qui a donné naissance à une littérature technique composée d'ouvrages écrits par des savants. Enfin la période de la littérature d'imagination » [12].

Ces écrivains, comme le souligne Roland Lebel**,** « par le sens qu'ils expriment de la vie coloniale et indigène, ont vraiment révélé les colonies à la France. Leurs écrits contiennent une « défense et illustration » des colonies françaises. Ils ont en eux « la conscience de la grande France » selon la formule chère aux Leblond, et ils ont le souci de la créer, de la répandre et de l'exalter dans le public métropolitain »[13].

La politique d'assimilation et l'exemple des écrivains coloniaux vont conduire les élites africaines, au moment où elles entrent en littérature, à produire des œuvres similaires. La toute première littérature d'Afrique noire francophone verra tout naturellement le jour au Sénégal, et connaîtra un parcours également marqué par ces trois moments de la littérature coloniale, identifiés par Roland Lebel.

La Relation d'un voyage de Saint-Louis à Souiera (Mogador)[14] qui donne le coup d'envoi de cette littérature, a été rédigée par Léopold Panet, à partir de l'expérience acquise aux côtés du commissaire à la marine, Anne Raffenel, à la faveur d'une mission d'exploration effectuée en 1846, visant à atteindre le Niger à

partir du Sénégal[15]. Cette œuvre entre dans le cadre de la littérature de voyage et de découverte.

L'œuvre *Esquisses sénégalaises* de l'abbé David Boilat[16] où l'auteur s'attache à faire connaître le Sénégal et la Gambie au plan physique et humain, en vue de permettre aux missionnaires de choisir la tactique adéquate d'évangélisation, appartient à la littérature technique. Il en est ainsi également des autres œuvres de ce même auteur,[17] et de celle de Paul Holle et Frédéric Carrère, de la *Sénégambie française* [18]. Les œuvres d'orientation historique produites par Amadou Dugay Clédor Ndiaye *La bataille de Guilé*[19] et *De Faidherbe à Coppolani*[20] se situent également dans cette mouvance.

C'est Hamet Sow Télémaque, avec ses trois contes[21] qui ouvre la voie à la littérature d'imagination, que prolongent *Les trois volontés de Malic*[22] d'Amadou Mapaté Diagne, *Force Bonté* de Bakary Diallo[23] et *Le Réprouvé Roman d'une sénégalaise*[24] de Massyla Diop. Ces débuts de la production littéraire africaine de langue française se sont effectués à Saint-Louis au Sénégal, entre 1850 et 1930, au moment où cette ville jouait le rôle de métropole politique, économique et culturelle, en deux phases : la première conduite par des Métis entre 1850 et 1855, et la seconde par des Noirs de 1912 à 1930, que François Gomis[25] et Mohamadou Kane[26] ont attentivement analysées.

L'affaiblissement de la communauté métisse par sa mise à l'écart de la vie publique[27] puis la dispersion et la décimation de l'élite africaine du fait de la première guerre mondiale, vont mettre un terme au rayonnement culturel de Saint-Louis : deux nouveaux espaces prendront le relais à partir du début des années trente : Dakar sur le continent africain et Paris, la capitale française ; l'activité littéraire s'y déroulera de façon concomitante, mais dans deux directions diamétralement opposées.

La métropole sénégalaise abritera ce qu'il est convenu d'appeler le théâtre de Ponty, élaboré dans le cadre de la « culture franco – africaine », la nouvelle pédagogie instituée à l'école William Ponty « qui, puisant son inspiration dans la plus pure tradition française, plonge dans la source profonde de la vie indigène » [28]. Les élèves-maîtres devaient « travailler à faire connaître la nature et le passé de leur pays »[29] par des devoirs de vacances ou mémoires portant sur la société africaine.

Au plan politique, cette culture franco-africaine relevait en fait d'une stratégie qui, selon les mots de Paul Désalmand, « parlant du postulat de la supériorité de la civilisation européenne, visait non pas à valoriser les cultures africaines mais à les détruire »[30].

De là découlera une production dramatique centrée sur la présentation révélatrice des mœurs indigènes, caractérisée au plan de l'écriture par le mimétisme des classiques français, et marquée du sceau de l'idéologie coloniale.[31]

La rupture s'effectuera à Paris où c'est le mouvement inverse qui s'opère dans la création littéraire. *Légitime défense***,** la petite revue lancée par des étudiants

martiniquais « stigmatisait en des termes extrêmement durs la médiocrité de la littérature antillaise qui en était à une pâle imitation du parnasse français »[32].

De cette remise en cause radicale des valeurs et normes en vigueur, partira le mouvement de la négritude caractérisé par la forte production poétique que l'on sait, et dont Lylian Kesteloot a su rendre compte des linéaments et manifestations.[33]

C'est dans ces trois cadres, Saint-Louis, Dakar, Paris, que se sont opérées dans l'intervalle d'un siècle, les premières manifestations du fait littéraire francophone dans les différents genres que sont le récit-essai (1850), le roman (1920) le théâtre (1933), la poésie (1945). Comment ce phénomène a-t-il été perçu à ses débuts ?

Réception critique et environnement socio-politique

Les premiers intérêts et regards sur la production littéraire africaine datent du début du siècle dernier et sont portés sur les œuvres de source orale. Equilbecq fait paraître en 1913 à Paris *Les contes indigènes de l'ouest - africain français*[34], une collection de contes locaux que précède une étude générale de la littérature merveilleuse des Noirs. *L'Anthologie nègre* de Blaise Cendrars, recueil de contes paru à Paris en 1921[35], se situe dans cette mouvance**.**

La réflexion critique sur la production écrite commence véritablement avec Roland Lebel. Son ouvrage *Le livre du pays noir*[36] qui porte en sous-titre *Anthologie de littérature africaine*, a été, comme le souligne ici Maurice Delafosse son préfacier, « composé en empruntant leurs plus belles pages ou les plus caractéristiques, à quantité d'écrivains de métier ou d'occasion, qui ont parlé de l'Afrique noire et de ses habitants »[37].

Dans la foulée, les traits caractéristiques de cette littérature sont présentées. « Ces pages les unes vibrantes, les autres spirituelles, peignent de façon vivante les paysages africains, les aspects et les phénomènes naturels, les villes soudanaises, les phases de la vie indigène, les types coloniaux, l'amour de la terre animant les Européens qui se sont transportés là-bas »[38].

La troisième partie de ce livre qui en comporte quatre, s'achève par un texte intitulé **«**le témoignage d'un noir**»** extrait de *Force Bonté* du Sénégalais Bakary Diallo. Justifiant son choix, Roland Lebel s'est ainsi expliqué : **«** Bakary Diallo est un berger Peul qui a fait la guerre chez nous, et qui a bien voulu la paix revenue, dire ce qu'il pensait de la France et des Français. Son livre (...) est d'une lecture instructive et réconfortante. Nous ne saurions mieux faire que de placer à la fin de nos citations africaines, cette page écrite spontanément par un noir d'Afrique, et qui a toute la valeur d'un témoignage »[39].

Dans l'optique qui était celle de Roland Lebel, la littérature africaine pouvait se définir comme l'ensemble des œuvres relatives à l'Afrique, et portant témoignage sur l'élément physique et humain, sans distinction de l'origine des

auteurs. Qu'ils soient Européens, Africains, ou des îles du Pacifique, peu importe. Ainsi la bibliographie littéraire d'Afrique noire qui clôt son anthologie, classe dans la littérature de voyage, *Esquisses Sénégalaises* de l'abbé David Boilat, entre les œuvres du capitaine Binger et de Madame Bonnetain[40]. Il en est de même du roman d'Amadou Mapaté Diagne *Les trois volontés de Malic*, et de celui de Bakary Diallo, *Forœ Bonté*, qui figurent dans la littérature d'imagination, aux côtés de ceux D'Alem Georges[41] et de Mme Bancel[42]**.**

Considérées dès leur avènement comme partie intégrante de la littérature coloniale, les œuvres produites par l'élite africaine assimilée ont été accueillies avec d'autant plus d'enthousiasme et de fierté,- la réaction de Lebel à l'égard de *Force Bonté* en témoigne - qu'elles mettaient du baume au cœur d'une France coloniale, dont le confort moral venait d'être écorché et mis à rude épreuve par « l'affaire Batouala » consécutive au prix Goncourt décerné au roman de René Maran.

On se rappelle les vives indignations et protestations suscitées dans les milieux coloniaux par le livre de ce fonctionnaire français, Noir d'origine Guyanaise en poste en Oubangui-Chari. Victor Blache lui consacra un ouvrage *Vrais noirs et vrais blancs d'Afrique*[43]**,** une série d'anecdotes et de traits de mœurs destinés à réfuter la thèse exposée par René Maran.

Il en sera de même de René Trautmann, avec *Au pays de Batouala, Noirs et blancs d Afrique*[44], une «vigoureuse réponse au réquisitoire de René Maran et une mise au point nécessaire», selon les mots de Roland Lebel, qui voit lui-même en Batouala «une peinture sans doute excessive de la vie primitive des Nègres de l'Oubangui»[45].

L'on décida de prendre des mesures énergiques. Une campagne de presse fut organisée qui eut de cruelles répercussions sur la carrière de ce fonctionnaire. Dans le même temps, le gouverneur de l'AOF, Camille Guy, un agrégé d'université, tenant l'enseignement pour responsable de cette situation, prit la décision d'alléger ses programmes afin de prévenir pareille déconvenue. « De l'air, avant tout de l'air, s'est-il écrié. Les bons programmes ne s'obtiennent qu'en élaguant. (...) A agir autrement on ne prépare pas des citoyens français, mais des déclassés, des vaniteux, des désaxés qui perdent leurs qualités naturelles et n'acquièrent que les vices des éducateurs. C'est par ce système qu'on crée de toutes pièces de René Maran, et qu'un beau jour apparaît un roman comme Batouala, très médiocre au point de vue littéraire, enfantin comme conception, injuste et méchant comme tendance »[46].

Cette œuvre considérée comme un livre dangereux fut interdite dans les colonies. Rejeté par les Français, ce roman, comme le note Lylian Kesteloot, passa à la postérité négro-africaine. Batouala dont ce même critique s'attache à dire que «ses qualités littéraires ne sont pas contestables et ne dépare en rien la liste des prix Goncourt »,[47] fut, en dépit de la censure, lue dans les colonies comme un classique par tous les Noirs qui s'intéressaient au renouveau négro-africain.

En étroite liaison avec le contexte socio-politique, ce sont des positions fortement marquées du sceau de l'idéologie coloniale d'une part, et de l'autre, par la volonté de briser ce carcan, qui présideront fondamentalement à la réception des œuvres.

La critique littéraire africaine naît donc en s'enracinant dans le débat politique relatif au problème colonial, ce qui l'a conduite à adopter l'attitude que lui commandait la situation. Ainsi, le mouvement de la négritude ne retiendra et ne présentera de ce fait, des Noirs, de l'Afrique et des Africains, que ce qui était susceptible de leur redonner confiance en vue de la réhabilitation de leur race et de leurs cultures, dans la perspective de la libération des peuples noirs opprimés.

Les œuvres littéraires seront jugées à ces deux aunes que sont la revalorisation de la culture nègre et la critique du colonialisme. Cela s'est traduit – on se le rappelle – par les vives réactions partisanes qu'a suscitées dès sa parution *L'enfant noir* [48]**,** le roman de Laye Camara, une œuvre autobiographique relatant son passage du milieu traditionnel à la vie citadine, du fait de son entrée à l'école. Trois moments sont passés en revue par l'auteur. D'abord son enfance. « J'étais enfant et je jouais près de la case de mon père ». Ainsi commence le roman où sa Guinée natale est abondamment décrite comme un monde fantastique et mystérieux.

Le jeune Camara, fils de forgeron, choyé par sa mère, passera sa vie à la forge au milieu de voix rassurantes et tranquilles. Ses insouciants ébats avec le petit serpent noir, le génie de son père, qui visite régulièrement l'atelier, font aussi l'objet de longues descriptions.

Il en est de même de l'étrange case de son père, tout près de la forge, un véritable arsenal de fétiches. A L'école du village de Kouroussa, il connaît sa première expérience amoureuse avec Fanta. A quinze ans, Cámara se rend à Conakry dans une école professionnelle. Sa mère immole un bœuf, quand son père lui donne une bouteille de **«** cette eau qui donne l'intelligence ». Après son succès au certificat d'études primaires, c'est la voie ouverte vers Dakar et les promotions supérieures.

Cette œuvre à laquelle l'on décerna le prix Charles Veillon, fut portée en triomphe par les lettres françaises, qui se révélèrent unanimement dithyrambiques.

> Camara Laye si bon écrivain du premier coup, nous vient de loin attaché de racines profondes encore au pays natal, a ses traditions au souvenir de ses ancêtres. Dans un tour limpide et uni ce livre est un petit chef-d'œuvre (Emile Henriot, de l'Académie française).
> On ne saurait écrire en français avec plus de simplicité, de pureté d'expression et de sentiment (Gérard Bauer. Le Figaro).
> Un livre sympathique et attirant qu'il faut lire (L'Aurore).
> Un très beau récit, écrit avec tant de simplicité qui appelle toujours la poésie (Alain Palante, La France catholique).

> Un livre délicieux, plein de finesse, de retenue et de talent (Kléber Haendens, Paris-Presse) [49].

Contrairement à cet enthousiasme, l'accueil fait au roman de Laye Camara par la critique africaine, fut plutôt marquée par l'indifférence et l'hostilité. Les raisons, c'est Alexandre Biyidi (Mongo Béti) qui les donne :

> Laye se complaît dans l'anodin et surtout le pittoresque le plus facile, donc le plus payant, érige le poncif en procédé d'art. Malgré l'apparence, c'est une image stéréotypée, donc fausse, de l'Afrique et des Africains qu'il s'acharne à montrer : univers idyllique, optimisme des grands enfants, fêtes stupidement interminables, initiation de Carnaval, circoncisions excisions, superstitions, oncles Mamadou dont l'inconscience n'a d'égale que leur irréalité. Laye aborde bien des thèmes qui auraient dû donner de la valeur à son récit, mais pour les considérer dans une optique empruntée à je ne sais quels Contes de la brousse et de la Forêt ou quels Mamadou et Bineta devenus grands. Lorsqu'il parle de totem sort, génie il fait tout simplement pitié. Bref. Il n'y a rien dans ce livre qu'un petit bourgeois européen n'ait déjà appris par la radio ou n'importe quel magazine de la chaîne France-Soir.
> Par contre, Laye ferme obstinément les yeux sur les réalités les plus cruciales, celles justement qu'on s'est toujours gardé de révéler au public français. Ce guinéen mon congénère, qui fut, à ce qu'il laisse entendre, un garçon fort vif n'a-t-il rien vu d'autre qu'une Afrique paisible, belle, maternelle ?
> Est-il possible que pas une seule fois, Laye n'ait été témoin d'une seule petite exaction de l'administration coloniale ?
> Finalement L'Enfant Noir n 'est pas du tout un témoignage, malgré le titre ambitieux[50].

Dans sa critique, Biyidi indique aussi nettement sa préférence pour le roman du camerounais Benjamin Matip, *Afrique nous t'ignorons*[51], où des commerçants blancs volent les petits planteurs indigènes sous l'œil bienveillant de l'autorité. Les vieux acceptent stoïquement cette situation, allant même jusqu'à offrir des cadeaux à leurs étranges protecteurs. Les jeunes qui y sont opposés suscitent une révolte générale.

Un parallèle peut être ici établi avec l'accueil qui a été réservé, un siècle plus tôt, précisément en 1837, au premier roman québécois, *Le chercheur de trésors ou l'influence d'un livre*, de Philippe Aubert de Gaspé, et auquel la critique canadienne n'a pas été favorable.

Amand le héros de ce roman de mœurs, cherche la pierre philosophale. C'est un esprit rêveur de la race de ceux qui préfèrent leurs rêves à la réalité, qui accordent foi aux feux follets et aux revenants, reflet de l'imagination populaire. De vieilles chansons, aujourd'hui quasiment disparues des campagnes québécoises y sont rappelées à la mémoire.

Ce désintérêt, Gérard Tougas, critique littéraire canadien, le met en rapport avec le contexte de production de l'œuvre. Pourquoi la critique a-t-elle fait si peu

cas de ce premier roman si canadien ? S'est-il interrogé. « Les aimables superstitions, la simplicité, la crédulité même des personnages, auraient-elles déplu ? »[52]. « Quand parut le chercheur de trésors, souligne-t-il, l'existence des Canadiens-Français, en tant que nation, ne leur avait jamais semblé plus précaire. L'insurrection de 1837-1838, la politique d'assimilation préconisée peu après par Durham, et bien d'autres facteurs encore, devaient inciter les Canadiens-Français a s'instruire pour mieux se défendre ».

Dans cette conjoncture, le roman *Charles Guérin* de Pierre Chauveau, paru bien après (1846), méritait plus que Le chercheur de trésors, d'être considéré comme un véritable roman de mœurs. « Pour la première fois, note Tougas, sont étudiées les répercussions de la conquête sur la société canadienne – française. Les citadins de 1846 les Montréalais et les Québécois se trouvaient, depuis des générations, parqués dans quelques professions. Les jeunes gens qui ne se sentaient pas de dispositions particulières pour le droit, la médecine ou la théologie, n'avaient pourtant d'autres options que celles-là, à moins que, renonçant à toute ambition intellectuelle, ils n'allassent grossir le contingent des habitants. C'est là toute l'intrigue de cette machine patriotique de Chauveau » [53].

Le chercheur de Trésors, Batouala, et *L'enfant noir* ont été rejetés par les critiques canadiennes françaises et africaines pour la même raison : leur manque de patriotisme. De la même façon que le rapport Durham[54], dans une perspective d'assimilation graduelle des Canadiens-Français par les Britanniques en vue de leur disparition définitive, soutenait qu'ils « étaient un peuple sans histoire ni littératures »,[55] et que François Xavier Garneau se mit en devoir de prouver le contraire, avec son livre *L'histoire du Canada* (1845-1848), les fondateurs de la négritude ont pris le parti de montrer que les Noirs ne sont pas sans passé et sans avenir.

Témoignage est le mot qui revient comme un leitmotiv, quasiment une obsession dans les préoccupations de la critique, dont les suffrages varient en fonction des intérêts défendus. Les réactions des critiques qu'on vient de passer en revue, résultent d'une part du souci de l'occupant de maintenir son joug, et de l'autre.de la volonté d'insuffler une énergie nouvelle, une âme à un peuple en proie au doute face à son destin, en prenant fait et cause pour lui.

Elles montrent que le destin d'un peuple est aussi façonné et impulsé par sa littérature. Il s'inscrit, de ce fait, en elle. Toute littérature est le siège d'un enjeu qui est le pouvoir, celui d'un groupe dominant sur un groupe dominé, et dont la critique est le reflet.

Ce pouvoir, comme l'a si bien perçu Bernard Mouralis, réside d'abord, « antérieurement aux mécanismes de légitimation et d'inculturation des valeurs esthétiques et morales, dans l'opération même de « classement » des œuvres littéraires ».[56] Cette subjectivité qui préside, bien souvent de façon souveraine, aux jugements portés sur les œuvres, a de tout temps, contribué à fragiliser la critique et l'histoire littéraire aussi bien dans leurs fondements théoriques que dans leur praxis.

De fait, comme le fait aussi observer Bernard Mouralis, ici ou là, «le champ littéraire se constitue en système et fonctionne comme tel, mais sans jamais réussir à trouver un fondement véritablement rationnel, pour justifier l'intégration ou l'exclusion d'un texte. De celui-ci on ne peut guère repérer autre chose que le statut qui lui est conféré à tel ou tel moment et qui est toujours susceptible de se modifier d'une époque à une autre, d'un pays à un autre »[57].

Ce processus de distribution arbitraire a conduit, dans l'espace francophone à la constitution de deux vastes entrepôts, dans les marges de la littérature française officielle. L'un abrite, selon la classification faite par Raymond Queneau,[58] les littératures dites marginales (la littérature de colportage, le roman populaire, la littérature enfantine etc.). L'autre, les littératures d'expression française de la France d'outre-mer et de l'étranger, ainsi que les littératures régionales, alsacienne, bretonne, etc.

Mais ce classement ségrégationniste, qui ne date que des quatre dernières décennies, constituait en soi une « avancée » par rapport à la situation antérieure, où les ouvrages d'histoire littéraire se réduisaient ni plus ni moins, à un catalogue de chefs- d'œuvres classés par siècle. Cela en excluant de facto les littératures perçues aujourd'hui comme marginales ou connexes. Il en fut ainsi des Lagarde et Michard, Castex et Suret, et du Dictionnaire des œuvres de Laffont et Bompiani,[59] qui, lui, arborait pourtant le sous-titre « de tous les temps et de tous les pays ».

Faut-il se réjouir de cette ouverture et l'encourager, ou proposer une autre voie? Répondre par l'affirmative au premier terme de l'alternative revient ipso facto à accréditer l'idée de l'existence d'un centre et d'une périphérie, d'une « bonne littérature » et d'une « mauvaise littérature » ; c'est, en définitive, cautionner cette mise à l'écart fondée sur l'ethnocentrisme et l'élitisme, qu'a dénoncée Geneviève Idt[60]. Comment sortir de cette situation ?

D'abord, en se gardant de tomber dans le piège de la reconnaissance, et en s'engageant ensuite dans l'étude des littératures pour elles-mêmes avec, comme unique exigence, celle de l'exhaustivité. Cette option conduit à la nécessité de concevoir l'histoire littéraire dans une perspective plus large en lui assignant l'objectif que lui a fixé Gustave Lanson, qui – rappelons-le – consiste à tracer « le tableau de la vie littéraire dans la nation, l'histoire de la culture et l'activité de la foule obscure qui lisait aussi bien que des individus illustres qui écrivaient ».

Pour une approche plurielle de l'histoire littéraire africaine

La mise au pluriel du fait littéraire africain en tant qu'objet épistémique amorcée ces trente dernières années, s'impose désormais – pour les raisons qu'on vient d'indiquer – comme une absolue nécessité. Cet impératif résulte aussi de l'analyse des travaux d'histoire littéraire de parution récente, élaborés dans une optique unitaire, globalisante, et qui révèlent des limites objectives.

En 1983 paraissait, sous la direction Ambroise Kom, *Le Dictionnaire des œuvres littéraires négro-africaines de langue française.*[61] Mais dans cet usuel qui a

arrêté sa bibliographie à l'année 1978, quand on examine, par exemple, le sort fait à la littérature sénégalaise, pourtant la plus connue de l'espace africain francophone, parce que la plus ancienne, on observe des omissions dans des proportions considérables. Sur les 25 romans parus, quatre n'ont pas été pris en compte. Il s'agit de *Modou Fatim* d'Abdoulaye Sadji, Dakar Imprimerie A. Diop, 1960 ; *Avant liberté* de Cheick Dia, Paris Scorpion, 1964 ; *Assoka ou les derniers jours* d'E. Koumbi d'Amadou Ndiaye, Dakar NEA, 1973 ; et *Les habitants du paradis* de Baila Wane, Dakar NEA, 1978.

Ces omissions sont encore plus importantes pour ce qui est des littératures moins connues comme celle de la Côte d'ivoire, par exemple. Seulement 20 romans ont fait l'objet d'un traitement, sur les 30 titres que comptait la littérature ivoirienne à cette date. Au nombre des œuvres non prises en compte, on peut citer *Le jeune homme de Bouaké* de Maurice Koné, publié à Paris par Jean Grassin en 1963 ; *Le temps de l'école* d'Ahoussi Kablan, Abidjan Céda, 1976 ; *Brakotto le mécontent* de Kindo Bouadi, Abidjan Céda, 1977 ; *Les malheurs d'Amangoua* de Léon-Maurice Anoma Kanié, Abidjan NEA, 1978 ; *Sacrés Dieux* d'Afrique de Dodo Digbeu Jean, Abidjan NEA, 1978, etc. Le pourcentage d'oublis passe d'un cinquième un tiers et prend des proportions encore plus grandes quand on élargi l'examen à tous les genres littéraires.

Par ailleurs, si l'on s'en tient au titre de l'ouvrage, l'aire qu'il ambitionne de couvrir est celle de la littérature négro-africaine. Or celle-ci recouvre, comme l'a indiqué Lilyan Kesteloot dans la préface à son Anthologie négro-africaine « non seulement l'Afrique au sud du Sahara, mais tous les coins du monde où sont établis des communautés de Nègres » [62].

La question que l'on est tenté de se poser dès l'abord est de savoir pourquoi les oeuvres des écrivains noirs de la diaspora francophone (Guadeloupe, Guyane, Haïti) ne figurent pas dans ce dictionnaire, Ambroise Kom, son coordonnateur scientifique, s'en explique, – au demeurant, de façon fort peu convaincante – dans les premières lignes de la préface : « L'objectif était de livrer au public une somme exhaustive d'articles sur les œuvres d'imagination produites en Afrique Noire de langue française des origines à nos jours (...) ; chemin faisant, des difficultés essentiellement matérielles nous ont contraints à limiter la dimension de la recherche » [63].

Si tel était, en dernier ressort, l'objet de son ouvrage, il aurait dû songer à mettre le titre en adéquation avec le contenu. A cette autre observation, s'ajoute une troisième qui réside en ceci que nonobstant même cette réduction du champ d'investigation, ces obstacles (qui ont pour noms, absence ou mauvaise organisation du dépôt légal ; édition et diffusion à compte d'auteurs restreintes, etc.,) n'ont pu être surmontés. Les résultats, comme l'avoue et le déplore tout à la fois le préfacier, sont « plutôt modestes ».

Un tel constat de manque d'efficacité doit inciter à réviser la démarche au plan méthodologique.

D'abord, s'agissant de l'objet même de la recherche : l'élaboration d'un dictionnaire des œuvres, qui a pour vocation de rendre compte, de façon exhaustive, d'une production, suppose une parfaite maîtrise de la littérature concernée[64 bis]. Or les recherches sur les littératures africaines, chacune prise séparément à l'intérieur de chaque État, commencent à peine. Quelques travaux ont déjà été réalisés sur quelques-unes d'entre elles[65]. Mais pour de nombreuses autres, tout ou presque est encore à faire. La tâche sur ce plan est encore immense et requiert beaucoup de patience.

Comment peut-on s'engager à bâtir un édifice sans s'assurer, d'une part, si le matériau qu'on a sous la main est solide et, de l'autre, si l'envergure qu'on veut lui donner ne peut pas constituer la cause congénitale de son effondrement ?

Il faut bien se rendre aujourd'hui à une évidence : « Il n'est plus possible », comme le notait avec justesse Pius Ngandu Nkashama dans les préliminaires à son anthologie, « de prétendre faire le tour et les détours de tous les textes publiés par les Noirs et les Négro-africains »[66]. En s'engageant dans cette voie et, surtout, en s'y obstinant, Ambroise Kom court le risque inévitable de transformer, du fait de la sélection, son dictionnaire des œuvres en une sorte d'anthologie qui n'avoue pas son nom.

Pour ces mêmes raisons, Jean Pierre Beaumarchais, Daniel Couty et Alain Rey, les auteurs du Dictionnaire des littératures de langue française [67], condamnent leur ouvrage au même destin que celui de Kom, au plan strict de son utilité pratique, pour ceux qui s'intéressent aux littératures étrangères d'expression française en général, et spécifiquement à celles d'Afrique noire. Le court traité consacré à la littérature négro-africaine n'est pas d'un grand intérêt, dans la mesure où il ne sort pas des sentiers battus, et se caractérise par son approximation.

Au regard du titre qu'il porte, cet usuel se devait de traiter, outre la littérature française dans son intégralité, celles aussi de la Suisse romande de la Belgique, du Québec, des différents Etats d'Afrique Noire francophone, du Maghreb, du Liban. Un espace beaucoup plus étendu que celui choisi par Kom et ses collaborateurs, et dont la critique et l'histoire littéraires sont encore loin d'avoir étudié avec précision, les différentes composantes.

Le Dictionnaire des œuvres d'une littérature comme celle du Québec, qui compte parmi les plus anciennes des littératures étrangères d'expression française, avec quatre siècles d'histoire, n'est pas encore achevé. Il en est à son sixième tome. Sa rédaction commencée sous la direction de Maurice Lemire, se poursuit sous celle de Gilles Dorion. L'étude de cette littérature est un vaste chantier qu'animent les chercheurs du Centre de Recherches sur la Littérature Québécoise.

La volonté des auteurs du Dictionnaire des littératures de langue française, d'exposer de manière concrète, l'idée qu'une « littérature ne traduit pas l'âme ou l'esprit d'un Etat, mais ceux d'une culture d'une personnalité collective, à travers ce qu'on appelait parfois le « génie » d'une même langue »[68] qui, semble avoir présidé à la réalisation de cet ouvrage, est juste dans son énonciation.

C'est sa mise en pratique qui pose ici problème, parce que cette personnalité collective que l'on veut mettre à jour, ne tire sa réalité et sa force que des personnalités individuelles dont elle est la résultante. Cela suppóse que celles-ci soient présentées de façon approfondie, dans leurs spécificités qui sont justement l'aune à laquelle peut se mesurer le génie de la langue commune d'expression, par la **c**apacité d'adaptation de cette langue aux différents contextes. Le dictionnaire des littératures de langue française ne traduit pas dans les faits cette nécessité, que ses auteurs ne nous semblent pas, au demeurant, avoir perçue comme telle.

Mais au-delà de ces considérations pratiques, il y a dans les fondements mêmes de la démarche des auteurs de ces deux dictionnaires, un présupposé inscrit dans l'épithète « négro-africaine ». Dans leur esprit, comme dans celui de bon nombre de critiques, la communauté de race, l'appartenance à un même continent, et l'expression dans une même langue étrangère, confèrent, de facto, une même culture, une même sensibilité, un même destin, à tous les peuples.

Or ces éléments ne peuvent être érigés en critères scientifiques d'approche des textes littéraires. Ce sont les circonstances historiques particulières, rappelées plus haut, qui conduisent la critique africaine à s'engager dans une optique unitaire et monolithique. Ce temps est révolu. C'est un fait, aujourd'hui irrécusable, que les auteurs africains sont beaucoup moins inspirés par une « âme noire », atemporelle, une civilisation immuable sommée de se perpétuer à travers les âges, que par les situations économiques et politiques, celles précisément, comme le souligne avec pertinence Pius Ngandu, « de la dépendance totale, de la mendicité permanente vis-à-vis des métropoles européennes, toujours exportatrices et toujours arrogantes, comme c'est le cas dans les nouveaux Etals africains »[69].

Il s'agit de renouveler les méthodes de lecture des littératures et textes africains. Ce changement de perspective implique que soient abandonnés les réflexions et travaux globalisants qui ne peuvent que s'enfoncer davantage dans l'imprécision et les redites, pour s'engager dans la voie des études minutieuses des littératures africaines, aussi bien orales qu'écrites. Ces études doivent avoir pour socle, non pas une histoire de la littérature négro-africaine, mais des histoires spécifiques des diverses littératures africaines, élaborées dans l'optique lansonienne, et selon la praxis suggérée par Adrien Houannou qui pose comme exigence :

> la prise en considération de tous les facteurs susceptibles d'expliquer la naissance de la littérature nationale et son evolution (rapide ou lente, régulière ou saccadée), tous les éléments pouvant éclairer, à chaque étape, le champ littéraire, toutes les influences esthétiques, idéologiques et éthiques, nationales et étrangères, individuelles et collectives ; conscientes ou non, (…) Pas seulement les œuvres des grands écrivains qui sont déjà devenues des célébrités internationales, mais celles aussi des écrivains de seconde zone, des débutants obscurs [70].

A cet égard, le livre d'Alain Rouch et Gérard Clavreuil,[71] qui est le tout premier ouvrage d'ensemble consacré aux littératures nationales, publié en 1986, nous semble une entreprise prématurée. D'abord parce que l'histoire des vingt-huit Etats qu'il couvre est traitée sommairement (elle ne porte que sur quarante des 512 pages du volume), et est présentée sans repères et souci de cohérence méthodologiques. Ensuite, il y a leur sélection des auteurs et des textes qu'ils disent avoir été guidée, entre autres raisons, par leur « désir de montrer ce qu'ils aiment chez des écrivains souvent maintenus dans un ghetto paternaliste. Choix personnels et subjectifs, avouent-ils, qui procèdent d'une démarche amoureuse »[72]. Il s'agit là, sans conteste, d'un élan de cœur et d'une générosité intellectuelle louables mais qui dans la pratique, conduit qu'à substituer un ghetto paternaliste à un autre.

Ce mouvement qui s'est amorcé timidement depuis maintenant trois décennies, par des études d'histoire littéraire propres à chacune des littératures africaines, doit se poursuivre et s'accélérer, pour déboucher sur la rédaction de dictionnaires des oeuvres et des auteurs de chaque pays et permettre la constitution de banques nationales de données d'histoire littéraire informatisées Celles-ci rendront possible, à terme, l'élaboration de manuels et autres supports pédagogiques pour l'enseignement de ces littératures.

La production littéraire africaine écrite de l'espace francophone, née dans des conditions historiques que l'on a rappelées, s'est d'abord engagée dans la voie du mimétisme, ce qui n'était pas fait pour surprendre. Toutes les jeunes littératures passent nécessairement par une période de dépendance envers quelque tradition nourricière. La littérature coloniale a été, en même temps que son unique modèle de référence, son premier cadre d'accueil et de réception critique, avant qu'elle ne se donne les moyens d'une relative autonomie pour défendre son identité. Cette quête identitaire, comme on a pu s'en rendre compte, a été l'occasion d'une farouche lutte idéologique où la critique littéraire a campé sur des positions radicales unanimistes pour défendre des intérêts politiques, se détournant ainsi de son objet. Au cours d'un demi-siècle d'existence, cette production s'est démultipliée dans des espaces nationaux dont la différenciation s'accélère au fil du temps. Les singularités qu'elle présente dans ces contextes nouveaux ont besoin d'être étudiées de façon autonome et exhaustive. L'histoire littéraire a, sur ce plan, un rôle primordial à jouer. De sa capacité à assurer avec rigueur la prise en charge scientifique des littératures africaines, dépend pour une large part leur épanouissement.

Références bibliographiques

[1] Clément, Moisan. *Qu'est ce que l'histoire littéraire ?* Paris : PUF coll. Littératures modernes, 1987. L'histoire littéraire, théories, méthodes, et pratiques, (sous la direction de) Québec Université Laval, 1989. L'histoire littéraire, Paris : PUF Coll. Que sais-je? 1990.

[2] On lui doit d'avoir créé en 1985 à l'Université de Paris III La Banque de données d'histoire littéraire française qui a débouché sur la création, en 1990-91, d'une UV obligatoire de première année d'initiation à l'histoire littéraire Cf. Béhar, Henri. « Un projet de banque de données d'histoire littéraire », *Méthodes quantitatives* et *informatiques d'étude des textes*, Genève : Slaktine, Paris : Champion, 1986. Voir aussi *L'histoire littéraire aujourd'hui* (sous la direction de Henri Béhar et Roger Fayolle), Paris : A. Colin, 1990.

[3] C'est à Gorée, où il s'était provisoirement installé, en attendant le départ des Anglais de Saint-Louis sa future résidence, que le gouverneur reçut la dépêche ministérielle, datée de Paris le 5 août 1816, qui le prévenait de l'arrivée prochaine d'un instituteur chargé de donner l'enseignement selon la méthode Bell et Lancaster.

[4] On lira avec intérêt sur ce point l'ouvrage de Gaucher Joseph. *Les débuts de l'enseignement* en *Afrique francophone,* Jean *Dard et* l'*école mutuelle du Saint-Louis du Sénégal*. Paris : le Livre africain, 1968.

[5] Auparavant sous Directeur des colonies, il conclut dès sa prise de fonction au Sénégal, à l'échec de l'œuvre de Jean Dard et impute cet échec à l'usage du Ouolof comme langue d'enseignement.

[6] Hardy, Georges. « L'enseignement au Sénégal de 1817 à 1854 », *Bulletin* du *Comité d'études historiques et scientifiques de l'Afrique Occidentale Français*e, № 1-2-3, 1921, p. 106.

[7] Sonolet, Louis. *Les aventures de deux négrillons*. Paris : Armand Colin, 1921.

[8] Lanson, Gustave. *Histoire de la littérature française*. Paris : Hachette, 1967.

[9] Bruxelles 1830.

[10] Demaison, André. *Diato, le roman de* l'*homme noir qui eut trois femmes*. Paris : Larose, 1922.

[11] Loti, Pierre. *Le roman d'un spahi*. Paris : Calmann Levy, 1881.

[12] Lebel, Roland. *Histoire* de *la littérature coloniale en France*. Paris : Larose, 1931 p.76.

[13] op. cit. p. 87.

[14] Panet, Léopold. « Relation d'un voyage de Saint Louis à Souiéra (Mogador) », *Revue coloniale*, novembre – décembre, Paris, 1850, Réédition Paris : Le Livre africain, 1968.

[15] Ce voyage a fait l'objet d'un compte rendu publié par Anne Raffenel sous le titre *Nouveau voyage* en *Afrique*, Paris : Chaix, 1856.

[16] Boilat, David (l'abbé). *Esquisses sénégalaises*. Paris : Arthur Bertrand, 1853, Réédition Paris : Karthala, 1984.

[17] Boilat, David (l'abbé). *La grammaire de la langue Ouoloffe*. Paris : Imprimerie impériale, 1858 ; *Mœurs et coutumes des Maures du Sénégal* ; *Prières publiques des mahométans* ; ces deux derniers ouvrages sont inédits.

[18] Holle Paul et Carrère Frédéric. *De* la *Sénégambie française* . Paris : Firmin Didot frères et fils, 1855.

[19] Dugay Clédor Amadou N. *La bataille* de *Guilé*. Saint-Louis : Imprimerie du Sénégal, 1912.

[20] ---. *De Faidherbe à CoppoIani*. Saint-Louis : Imprimerie du Sénégal, 1913.

[21] Ils sont respectivement intitulés « Le combat des grenouilles contre les poissons », « Le lapin devant Dieu » et « Le loup qui se fait passer pour un médecin », *Bulletin de l'enseignement de l'AOF*, 1914, p. 380-382.

[22] Mapaté Diagne Amadou. *Les trois volontés* de *Malic*. Paris : Larose, 1920.

[23] Diallo, Bakary. *Force Bonté*. Paris : Rieder, 1926.

[24] Diop, Massyla. « Le réprouve roman d'une sénégalaise », *Revue africaine artistique et littéraire*. Saint-Louis, Juillet 1925.

[25] Gomis, François. *Histoire critique* de *la littérature* sénégalaise francophone des *origines à 1960* ; Thèse de doctorat de 3è cycle direct. Lylian Kesteloot, Fac des lettres, Université Cheick Anta Diop Dakar (Sénégal), 1983, 537 p.

[26] Kane, Mohamadou. « Saint-Louis ou les débuts de la littérature africaine au Sénégal 1850-1930 », *Revue Notre librairie « Littérature sénégalaise »* N° 81, oct. – déc. 1985, p. 60-77.

[27] Les raisons de cette situation résultent de la décision prise à partir de 1850 par le gouverneur Faidherbe, de mettre un terme à la concurrence qu'ils faisaient aux français, sur le plan commercial et politique, et qui s'est traduite par leur élimination progressive des affaires.

[28] « Discours du gouverneur général de l'AOF à l'ouverture du conseil de gouvernement du 9 décembre 1933», *Bulletin de l'enseignement de l'AOF* N° 81, mars 1934, p.4.

[29] *Circulaire relative au cours d'histoire et de géographie de 3è année adressé* à *Monsieur le directeur de l'école normale*. Source : Archives Nationales du Sénégal, Dossier J. 40, Doc. No 248.

[30] Désalmand, Paul. *Histoire de l'éducation en Côte d'ivoire*. Abidjan : Céda, 1980, p. 400.

[31] D'une pièce comme La dernière entrevue de Behanzin et de Bayol, la toute première du théâtre de Ponty jouée par les élèves dahoméens le 2 juin 1933, à La ruse de Diégué interprétée par un groupe d'élèves du Soudan français à la fête d'art scolaire indigène de 1937, en passant par L'entrevue de Samory et capitaine Binger créée par les Guinéens en 936, l'on perçoit comme une constante, l'idée maîtresse relative à la mission civilisatrice de la France : la pacification qui, en mettant un terme aux incessantes querelles entre les royaumes, a sauvé l'Afrique de la barbarie.

[32] Kesteloot Lilyan : Anthologie négro africaine ; Verviers, éditons Marabout, 1981.

[33] Kesteloot Lilyan : Les écrivains noirs de langue française : naissance d'une littérature ; Université libre de Bruxelles, Institut de sociologie, 1963.

[34] Equilbecq. *Contes indigènes de l'ouest africain français.* Paris : Leroux 1913.

[35] Cendras, Blaise. *Anthologie nègre*. Paris : la Sirène,1921.

[36] Lebel, Roland. *Le Livre du pays noir*. *Anthologie de littérature africaine.* Paris : Les éditions du monde moderne 1927.

[37] Délafosse, Maurice. Préface *Le livre du Pays noir* de Roland Lebel p.7.

[38] Délafosse, Maurice. Idem p.8.

[39] Lebel, Roland. *Le livre du Pays noir* p. 192.

[40] Il s'agit respectivement de *Du Niger au* Golfe *de* Guinée, Paris : Hachette, 1892, et d'*Une française au* Soudan, Paris : Lib.et Impr. Réunies, 1894, cités p. 211.

[41] Alem (G.d'). *Madame Samory*. Paris : Pion, 1924, cité p. 223 de l'anthologie de R. Lebel.

[42] Bancel, Mme. *La faya sur le Niger*. Paris : Belles-lettres, 1923.

[43] Blache, Joseph. *Vrais noirs et vrais blancs d'Afrique.* Orléans : Maurice Caillette Editeur, 1922.

[44] Trautmann (R) : Au pays de Batouala, noirs et blancs d'Afrique, Paris Payot, 1922.

[45] Lebel Roland : op. cit. p. 245.

[46] Camille, Guy. *L'Afrique française*. N°1, 1922, p 43.

[47] Kesteloot, Lylian. *Les écrivains noirs de langue française*. op. cit. p.83.

[48] Camara, Laye. *L'enfant noir*. Paris : Plon, 1953.

[49] Melone, Thomas. *De la négritude dans la littérature negro – africaine*. Paris : Présence africaine ; 1962 p. 94.
[50] Biyidi, Alexandre. «Trois écrivains noirs », Revue *Présence africaine*, 1955.
[51] Matip, Benjamin. *Afrique nous t'ignorons*. Paris : Lacoste, 1955.
[52] Tougas, Gérard. *Histoire de la littérature canadienne française*. Paris : PUF, 1966, p. 9.
[53] ---. op.cit, p. 9-10.
[54] Durham, (Earl of). *Report on the affairs on British North America*. edited by Sir C.P. Lucas Oxford Clarendon Press, vol. II, 1912.
[56] ---. op. cit. p. 16.
[57] Mouralis, Bernard. « Les littératures dites marginales ou les contre littératures », *L'histoire littéraire aujourd'hui* (direction Henri Béhar et Roger Fayolle). Paris : Armand Colin, 1990, p. 38.
[58] Ibidem, p. 37-38.
[59] Queneau, Raymond. *Histoires des littératures, T. II, Littératures française,* connexes *et marginales*. Paris : Gallimard, Encyclopédie de la Pléiade, XIII.
[60] Laffont et Bompiani. *Dictionnaire des œuvres de tous les temps et de tous les pays*. Paris : Sede, 1953, 4ème édition, 1962.
[61] Idt, Geneviève. « Pour une histoire littéraire tout de même », *Poétique*, 1/977, p. 167.
[62] *Dictionnaire des œuvres littéraires négro africaines de langue française* (direction Ambroise Kom). Éditions Naamann Acct, 1983.
[63] Kesteloot, Lylian. *Anthologie négro-africaine*. op. cit. p. 5.
[64] *Dictionnaire des œuvres littéraires négro africaines*. op. cit. p.7.
[65] Pour la littérature ivoirienne sur laquelle nous travaillons depuis un quart de siècle, nous n'en sommes encore qu'à la publication du premier tome du dictionnaire des œuvres portant sur un seul genre, le roman. Cf. Bruno GNAOULE Oupoh Dictionnaire des romans ivoiriens Tome 1, 1956-1986, Paris L'Harmattan 2012. Seulement une soixantaine d'œuvres a été prise en compte sur un volume global des œuvres littéraires ivoiriennes, tous genres confondus, estimé à un demi-millier d'ouvrages.
[66] II s'agit des littératures sénégalaise, béninoise, zaïroise et ivoirienne. On consultera à cet égard les essais suivants. Gomis François : Histoire critique de la littérature sénégalaise francophone des origines à 1961 : Thèse de doctorat de 3è cycle, Faculté des lettres, Dakar 1982, direct. Lylian Kesteloot. Huannou Adrien : La littérature béninoise de langue française : Paris Karthala, 1984. Kadima Nzuji : La littérature zaïroise de langue française ; Paris Karthala, 1984. Gnaoulé Oupoh Bruno : L'émergence de la littérature ivoirienne : Thèse de doctorat d'État, Faculté des letters, Université de Dakar, 1994, direct, Kane Mohamadou.
[67] Ngandu Nkashama Pius. *Littératures africaines.* Paris : Silex Editions, 1983, p. 9.
[68] Beaumarchais (J.P.), Couty (D.), Rey (A). *Dictionnaire des littératures de langue française.* Paris : Bordas, 1986.
[69] op. cit., T. 1 p. I.
[70] Ngandu Nkashama Pius. *Littératures africaines.* op. cit., p. 25.
[71] Huannou, Adrien. *La question des littératures nationales.* Abidjan : Céda, 1988, p. 89.
[72] Rouch Alain et Clavreuil Gérard. *Littératures nationales d'écritures françaises* (histoire littéraire et anthologie). Paris : Bordas, 1986.

La créativité poétique comme forme d'interculturalité

Mihail RUMLEANSCHI
Université d'État « Alecu Russo », Bălți

Résumé
L'article porte sur trois problèmes tenant de l'interculturalité. Le premier vise l'histoire de la culture et son importance pour la société; le deuxième porte sur les types des interactions de la culture avec la société et le troisième présente l'activité interculturelle de la personnalité discursive faite par l'intermédiaire des textes poétiques. Cette étude tâche de démontrer que dans un texte poétique, quel que soit son genre, toute création lexicale et grammaticale acquiert un certain sens non seulement sous l'influence des facteurs linguistiques et extra-linguistiques, mais surtout sous l'influence de la base cognitive du lecteur.
Mots-clés: *culture, personnalité discursive, fonction phatique, jeu culturologique, fonction référentielle, signe intentionnel.*

Abstract:
The article is devoted to three problems, concerning interculturalism. The first one touches upon the history of culture and its role in the society; the second one explores types of culture interaction within the society, and the third one represents intercultural communication through poetic texts. The article tries to prove that in a poetic text, of any genre, lexical and grammatical neologisms get their interpretation not only due to the influence of linguistic and extralinguistic factors, but, primarily, under the influence of cultural background of a reader.
Keywords: *culture, personality discursive phatic function, culturological game, referential function, intentional sign.*

Avant de parler d'interculturalité il conviendrait de « brosser le portrait » de la culture comme notion *sine qua non* du sujet de cet article. Si l'on fait confiance aux historiens, ce mot provient du latin *cultura*, dérivé de *colere* (« habiter », « cultiver », « honorer ») et suggère que la culture se réfère, en général, à l'activité humaine. Il apparaît pour la première fois dans le traîté de Marcus Porcius Cato (234-149 a.n.è.) sur l'agriculture – *De Agri Cultura.* Quand quelqu'un voulait acheter un lot de terre il lui donnait le conseil suivant:

> Il ne faut pas s'adonner à la paresse. Il faut faire plusieurs fois le tour de ce lot; s'il est bon tu éprouveras du plaisir à le regarder. Et plus tu le regarderas, plus il te plaira. Il faut absolument que ce sentiment de plaisir existe. S'il n'existe pas, ce lot ne sera jamais bien soigné, c'est à dire qu'il n'y aura point de culture.

Donc, le mot *culture* definit, tout d'abord, l'activité de cultiver la terre, puis, au sens figuré, grâce à Marcus Tullius Cicéron (106-43 a. J.C.), celle de cultiver

l'esprit, l'âme « cultura animae » (*Tusculanes II*, 13). *Un champ*, affirmait-il, *si fertile soit-il ne peut être productif sans culture, et c'est la même chose pour l'esprit l'humain sans enseignement.*

De ce point de vue, la *culture* se définit comme un ensemble de connaissances, de savoir-faire, de traditions, de coutumes acquises par les hommes en tant que membres de la société. Elle se transmet socialement, de génération en génération et conditionne en grande partie les comportements des individus. Le terme englobe de très larges aspects de la vie sociale: techniques utilisées, mœurs, morale, mode de vie, système de valeurs, croyances, rites religieux, organisation de la famille et des communautés villageoises, habillement etc. Il représente un ensemble d'activités humaines à caractères stables sans lesquelles la civilisation ne peut pas se reproduire, donc – exister. Au sens plus général, la culture est un système de codes qui indiquent aux individus une certaine manière de comportement, influence leurs pensées et leurs sentiments, en exerçant, de ce fait, une influence gestionnaire.

On atteste généralement trois grandes formes de manifestation de la culture: *l'art, le langage* et *la technique*. Nous ajoutons encore *la science*, car elle a un caractère universel, reflète le niveau de la pensée humaine et contribue d'une façon catégorique à l'expansion des cultures dans le monde. Et si l'on se réfère, par exemple, à la science de la langue qui étudie parmi d'autres phénomènes le processus de communication, surtout celle verbale, elle contribue à la création de l'interculturalité par le moyen des textes, lesquels représentent des entités culturelles bien définies.

L'existence de l'homme serait impossible sans les activités interrelationnelles. Influencer l'Autre cela désigne obtenir des informations pour améliorer son état physique et psychologique, créer et défendre sa face et son territoire etc. Ces activités sont devenues des conditions prioritaires dans son développement, des causes de sa motivation constante qui tient d'une nécessité plus vitale – celle de créer l'équivalence entre l'inné avec ce que J. Cosnier (66) appelle *faim de stimuli*.

> L'organisme, écrit-il dans le compartiment consacré à l'étologie (et nous comprenons par cela tout organisme, y compris celui humain), a besoin non seulement d'une ambiance physique convenable et d'une alimentation équilibrée, mais aussi d'un apport constant et régulier d'informations. Une ambiance riche en stimulis favorise la croissance, la stabilitaté émotionnelle et nombreuses réactions adaptives (*ibidem :* 67).

L'apport constant et régulier d'informations se fait, dans la plupart des cas, par l'intermédiaire des contacts interculturels. Le manque de stimulis, ajoutons nous, cause une sensation de disconfort, impose l'organisme d'entreprendre certaines activités pour identifier ces stimulis pour s'acommoder, pour retrouver

cet échilibre physique et émotionnel qu'on nomme d'habitude confort, commodité, satisfaction, plaisir, calme, paix, bonheur, délice, volupté, béatitude etc.

Impliquant des échanges réciproques**,** les interactions d'informations sont fondées sur le dialogue, le respect mutuel et le souci de préserver l'identité culturelle de chacun. Il peut prendre des formes plus ou moins régulières et constitue une expérience très souvent enrichissante. Les rencontres avec une autre culture sont d'habitude l'occasion d'une réflexion sur soi-même, sur le monde et peut aboutir au métissage culturel.

Ces interactions peuvent être de trois types :

> 1) Le type *intraculturel*. Ce type crée l'identité de chacun à partir de l'ensemble des composantes de sa réalité et influence la construction de son «je». Il représente le sujet avec ce qu'il a d'unique à l'intérieur des valeurs partagées d'une communauté. Sa création est multiforme : sur l'inné, les savoirs et les savoir-faire inculqués par sa famille, son école, la communauté, l'environnement professionnel l'individu ajoute des connaissances provenant de divers domaines de son milieu culturel ;
> 2) Le type *interculturel***.** Il reflète l'élargissement des contacts de l'individu avec des cultures parallèles : gens de différentes races, nationalités, couleurs, religions, ayant d'autres traditions, coutumes et croyances. Les éléments de cette culture sont assimilés par différentes voies : l'Internet, les rencontres, les discussions, les voyages, les compétitions de tous genres, les activités dans d'autres pays, aussi bien que par la lecture, le cinéma, la télévision, la radio etc. ;
> 3) Le type *paraculturel* représentant une acquision plus exotique d'éléments culturels d'origine peu explicable ou très ancienne : les soucoupes volantes, les contacts avec les mondes parallèles, les phénomènes peu expliquables, les écrits et les monuments anciens dont la conception et la signification restent obscures, voire inconnues. Les contacts avec des systèmes de codes inconnus ou peu connus qui imposent l'individu de se créer une manière spécifique de comportement, impulsionne sa réflexion, ses pensées, ses sentiments, créent des doutes et des suppositions sur la conception de l'homme, du monde et de l'univers et peuvent aboutir à des découvertes de nouvelles lois de la nature, à reformuler les lois et les principes conçus comme des axiomes.

Le présent article est consacré à l'étude de l'activité interculturelle de la personnalité discursive (dans notre cas – celle de Jacques Audiberti) faite par l'intermédiaire des textes poétiques. Selon l'avis presque unanime des linguistes contemporains, le texte influence profondément le côté culturel de la société et contribue à la réalisation de la fonction phatique de la langue, laquelle, comme on sait, entretient la communication et suscite la création et le développement des actes du discours. Comme base méthodologique et linguistico-théorique de l'article ont servi les principes de la sémantique et de la sémiotique théoriques (Barthes, Jakobson 350-377), de la pragmalinguistique (Арутюнова, Падучева) et de la théorie du jeu culturologique (Гридина). Comme objet d'étude on s'est proposé de

mettre en évidence les mécanismes cognitifs et sémantiques du jeu linguistique dans le texte poétique surréaliste où de multiples façons, et dans des constructions de type spécial, sont verbalisés *les ludèmes* – (du lat. *lic leo* – je joue) constructions linguistiques, unités de l'analyse et de la taxinomie du jeu linguistique (Рыжков 340).

Au centre de la majorité des investigations contemporaines se trouve la valeur sémantique du signe linguistique, qui détient, ou peut détenir, diverses composantes dénotatives, connotatives, référentielles. Dans l'ouvrage de O. Ducrot et J.-M. Schaeffer (165-166) où le signe est traité comme étant une catégorie sémiotique, on atteste le manque d'un accord unanimement accepté par les linguistes concernant les classes de faits qui seraient aptes d'être réunis sous la notion de signe. Le signe, affirment-ils, est conçu dans l'acception d'une «relation de renvoi» à un référent d'une certaine espèce ou d'une «relation de renvoi réalisé par un élément perceptible». Il peut renvoyer à des référents concrets ou abstraits, perceptibles ou imaginés comme tels.

Les poètes, dans leur course après l'inexprimable, sont toujours à la recherche de nouvelles possibilités que la langue peut offrir. Alors ils se mettent à inventer, à créer des unités qui, à leur avis, expriment mieux ce qu'ils veulent dire. Certaines de ces inventions existent déjà comme unités normatives et sont enregistrées par les dictionnaires de langue, mais leur emploi souffre des modifications imprévues, d'autres ne le sont pas et leur apparition créent chez le lecteur des sensations multiples et souvent contradictories. Analysons un exemple:

Évoïaga chévoi pécore
Omrupolid ashroubimstar
Malkouth hassama. Je t'encore
Nous nous demain. Je te ce soir
Akraïn. Qui, toi? Moi? Problème
Roi David *yé bé rékéka*
Jésus râle à Jérusalemme
Madhav rasab à l'avocat! (*Messie* I, 13)

Les unités *évoïaga, chévoi, pécore, omrupolid, ashroubimstar, akraïn, yé, bé, rékéka,* à proprement parler, ne possèdent pas de contenu sémantique ce qui ne nous permet pas de les considérer des signes linguistiques. Ils seraient plutôt des pseudo-mots[1]. Leurs formes, non plus, ne sont point caractéristiques pour le français. Et tout de même, nous n'avons pas le droit d'affirmer que ces unités ne remplissent aucune valeur communicative. La poésie / le poème se présente comme un tout significatif qui englobe une vérité évidente ou pas, réelle ou imaginée, où chaque élément a son rôle, réfère à quelque chose qui fait partie de cette vérité. Donc, par un effet de réfraction[2], sous l'influence de toute sorte de facteurs contextuels (linguistiques, extralinguistiques, situatifs), aussi bien que sous ceux de l'imagination du lecteur, de ses connaissances du monde, toute création lexicale ou

grammaticale reçoit une certaine valeur significative et on l'accepte très souvent sans encombre. Mais, tout de même, on se demande: quels types d'unités linguistiques sont-elles? Et peut-on les inclure dans la catégorie des signes?

On a maintes fois mentionné que F. de Saussure ne distinguait que deux pôles du signe: le signifiant et le signifié. Cela ne l'empêche pas de reconnaître la fonction référentielle, surtout quand il insiste sur la distinction entre le signifié et le référent. Le signe ne renvoie jamais directement à l'objet. Il le fait par l'intermédiaire du signifié qui sélecte les traits de l'objet lesquels sont considérés être pertinents pour la relation de renvoi visée (*voir :* Benveniste, 1966, ch. 3 ; Wells, 1947 ; Gadet, 1987). La question qui se pose: à quels objets ou à quels traits des objets renvoient ce type d'unités ? À notre avis, elles acquièrent dans le poème le statut d'un type d'onomatopées personnelles de J.Audiberti qui réfèrent à des états psychologiques, psychiques même, proches aux états d'extase (sous l'influence des prières, par exemple). Et, dans ce cas, elles se présentent comme des signes intentionnels se référant au Messie[3] (voir plus en détails : Ducrot, Schaeffer 166 ; Rumleanschi 80-90). De cette façon, la communication se situe au niveau sensoriel. Un autre exemple de ce type:

> Ma déshumaine humeur injecte le précaire, une postérité
> vivante sans prison, Bible ni coxalgie
> que mon sommeil enfante en masse le futur!
> Kaffaoum satattiah ar rayar krria tcheutchiôve
> Mafflia na na na i diyero bouf kou kou ôve... (*Préface II*, 72)

L'exemple en analyse démontre jusqu'où peut aller la tendance du poète de créer de nouveaux moyens langagiers pour dire ses sensations, ses émotions. Peut-être veut-il dire par cela comme Alain-Fournier « J'aime mieux une pensée fausse qu'une routine vraie »[4] ? En tout cas, Charles Baudelaire avait raison d'affirmer que « Le beau est toujours bizarre »[5] ?

Dans la poésie surréaliste de Jacques Audiberti on peut distinguer une large gamme de ludèmes qui élargissent sensiblement le champ des apports interculturels marqués par sa personnalité poétique. Nous ne nous arrêterons que sur les plus intéressantes:

a) des unités existantes dans la langue, mais ayant un emploi non usuel.

Elles apparaissent comme des métaphores d'un type spécial, car ayant une forme connue, ells sont forcées de fonctionner sous d'autres formes, imaginées par le poète. A l'analyse, on remarque que ce sont des transpositions des unités d'une catégorie grammaticale dans une autre. Par exemple:

> Je te *psaume* et je te *poème*
> si je m'en vais loin des mauvais
> logis que pour nous je trouvais
> je te *Marie* et je te *baptême*… (*Saramartel I*, 13)

L'analyse démontre que les noms communs *psaume*, *poème*, *baptême* et le nom propre *Marie* fonctionnent dans ce fragment comme des verbes et, dans ce cas, les référents auxquels ils renvoient apparaissent plus complexes et plus évoquants. Le mot *Psaume* que le dictionnaire définit comme « L'un des poèmes qui constituent un livre de la Bible attribués en partie au roi David, servant de prières et de chants religieux dans les liturgies juives et chrétiennes » (Petit Robert 2035) n'est pas une simple métaphore, mais réfère à tout un complexe d'informations liées à ce type de chants. Cet emploi permet aux unités d'acquérir des caractéristiques intertextuelles car elles ne sont plus des comparaisons sous-entendues; ells mettent en fonction un arsenal complexe de connaissances que l'auteur éveille dans la mémoire du lecteur (voyez, par exemple, Marie qui réfère à la Sainte Marie, la mère de Jésus).

b) des unités dont le plan d'expression est transformé conformément aux exigences de la rime ou bien tenant de certaines associations intimes du poète. Conçus de cette façon, ces ludèmes acquièrent des formes tout à fait pittoresques:

J'écoute tinter la chanson kacher
Le *lundir*, quelque saison,
nous étions à la maison.
Le *mardic*, neige ou soleil
et qu'il pleuve, c'est pareil.
Le *jeudib*, les bruns, les roux
Nous broutions, le nez dessous,
Des pommes de terre, ma mère.
Ma mère le *vendredid*
me disait « Pèle, David! »
Brille enfin le *samedim*
jour du jour que nous *nâquim*
pour la gloire et le cimetière… (*Messie I*, 13)

Les noms des jours de la semaine, employés dans ce fragment, se prêtent difficilement à une interpretation logique. Si pour *vendredid* on pourrait admettre qu'il doit sa création à la nécessité de répondre à la rime *Pèle, David*, les autres apparaissent comme des éléments d'un jeu imaginé par le poète: *samedim* paraît contenir les elements *samedi* et *dimanche*. Réunis ainsi, ils forment une unité néologique avec des connotations très diverses, tandis que *lundir*, *mardic* et *jeudib* sont des formations dont le sens, et surtout l'intention du poète qui les emploie, restent cachés au lecteur. Elles se présentent comme des composites dont la forme et le contenu sont opaques. L'élément *nâquim* paraît être le passé simple du verbe *naître*, mais sa forme a souffert des transformations sous l'exigence de la faire rimer avec le mot *samedim*.

c) des unités imitant des parlers étrangers :

Le port d'Anvers ne sent pas le poisson
mais la fumée et le whisky
Les gars y vienne, *anglish, rousski*… (*Le port d'Anvers I*, 75)

Pour ce qui est des unités *anglish, rousski*, c'est plus ou moins clair, mais la déformation de la syntaxe – *Les gars y vienne* – représente une énigme: serait-ce le désir du poète de rapprocher la forme écrite de celle parlée? Ce serait plausible, mais ce n'est pas convainquant, car d'une façon ou d'une autre, la forme audible, qu'elle soit au singulier ou au pluriel, est la même. C'est la forme visible qui importe, c'est elle qui contrarie le décodage. Et c'est encore un secret du poète.

d) des unités démontrant la tentative du poète de rapprocher la langue écrite de celle parlée :

Puis ils *m collèrent* dans le régiment
pour enroyauter les Choucroutes
Tant qu'à *la querr fallait q tu vinsss*... (*Le port d'Anvers I*, 109)
On a fait *co-co*, comme font les gens
Ça recommence, le ping-pong, le *teuf-teuf*
Le badaboum et l'oeil terrible…
(*La boule noire*. Dans : «La nouvelle Revue Française»,
Hommage à J.Audiberti, 981).

e) la mise en ombre des verbes[6] ou la transposition des verbes dans la sphère de l'implicite :

Malkouth hassama. *Je t'encore*
Nous nous demain. Je te ce soir… (*Messie I*, 13)

On ne trouve pas d'explication plausible au non-emploi des verbes. Il faut admettre que le poète inclue dans le texte du poème des allusions personnelles qui laissent la bride sur le cou aux imaginations presque illimitées du lecteur. Dans ce cas, les référents manquants entravent gravement le fonctionnement des autres référents, lesquels, eux aussi, perdent, totalement ou partiellement, leur contour sémantique. Il est à remarquer que le non-emploi des verbes pourrait être nommé un type de transposition dans la sphère de l'implicite. Mais cet implicite n'a pas de cadre défini. Les unités utilisées doivent faire la queue devant l'imagination du lecteur.

f) La poésie de J. Audiberti pullule de formations stylistiques :
– *épithètes métaphoriques* qui acquièrent des nuances lyriques :

Bannis-moi de ce qui me penche
vers le bêlant
et de la pousse de la branche

qui *pleure blanc*… (*Bretagne I*, 81)

Cette figure de style apparaît sous l'exigence de la rime avec *bêlant* et introduit des connotations verlainiennes. Une image possible serait celle de la chute des pétales blancs de la corolle de la fleur sous le vent printanier.

De la même nature, mais avec des connotations expressives, est formée l'épithète métaphorique suivante :

L'un s'attriste à gémir. L'autre *s'esclaffe clair*… (*Molière I*, 105)
– hyperboles dont la charge stylistique est de renforcer l'expressivité:
(11) … j'appelle la forme Go, celle-ci sans fla ni fla[7]
La vérité véritée… (*Hugo I*, 91)
La vérité véritée serait une vérité vérifiée, absolue, un axiome.
g) une place à part revient aux formations affixales:
Mais tu marchandes, tu détailles, fibre à fibre,
mort fanfare au front des gallops, dans le temps,
mort casanière, *bourgeoisante*… (*Ababab I*, 115)

Le participe présent du mot *bourgeoisante* est formé de la base *bourgeois* et du suffixe – *ante* et communique une expressivité supplémentaire au nom *mort* qui apparaît ainsi plus terrible, plus écrasante.

... (les couleuvres) à présent
vipèrent dans nos oeuvres
des monsters… (*Création I*, 137)

Le verbe *vipérer* réfère en même temps à l'action – *créer, faire naître* – et à la caractéristique de cette action – *méchants comme les vipères, mordants*.

... Je cligne entre les points du royaume abnormal
de l'*humanaille* où j'ai refusé d'avoir mal…(*Le navire des hommes I*, 127)

Le nom *humanaille* qui remplace le mot *humanité* est, à l'avis du poète, plus expressif car il fait echo à l'adjectif abnormal. Le suffixe *-aille* est péjoratif et la formation acquiert une connotation négative. Elle signifie « une agglomeration de types méchants, perfidies ».

... L'époque *humanitière*
S'apprête à débuter… (*Création I*, 137)

La formation paraît suffixale: *humanité* + *ière*, et, dans ce cas, elle pourrait se ranger parmi les synonymes du mot *humanitaire*. Mais l'intuition nous dit que

c'est plutôt un mot-valise[8] composé de *humanité* et *entière* ce qui s'accommode plus organiquement au reste du poème.

> ... Je cligne entre les points du royaume *abnormal*
> de l'humanaille où j'ai refusé d'avoir mal... (*Une station oubliée I*, 57)

Cette formation préfixale sert à communiquer une connotation négative au mot *royaume*.

> ... Ma *déshumaine* humeur injecte le précaire
> une postérité (*Préface II*, 71).

Habituellement, pour communiquer à l'adjectif *humain(e)* une empreinte négative, on emploie le préfixe *in-*. J.Audiberti expérimente et crée une nouvelle unité avec le préfixe *dés-* ayant la même valeur sémantique et stylistique. Mais elle étonne le lecteur, élargit sa sphère unterprétationnelle.

> ... Mais mon peuple, soudain, me voit, de l'avenue,
> me voit m'*enturbannant* de tes cheveux rusés... (*Messie I*, 13)

L'unité en analyse comporte la base – *turban* – « coiffure orientale portée par les hommes, faite d'une longue pièce d'étoffe, enroulée autour de la tête » – à laquelle on a ajouté le préfixe *-en* et le suffixe *-ant*. La formation est parasynthétique et a le sens de *enrouler, couronner*. L'image à laquelle elle réfère paraît être un état d'extase que le poète ressent à ce contact physique.

> ... Puis ils m collèrent dans le régiment
> pour enroyauter les Choucroutes... (*Racine I*, 109)

Ce néologisme est formé de la base *royauté* (dignité du roi), du préfixe *en-* et du suffixeverbal-*er*. Le verbe a le sens de « *communiquer, transmettre de la dignité* ». Une énigme à déchiffrer: qui sont ces Choucroutes ?

> ... Sur le verso de mes paupières
> le futur imprime les pierres
> dans le jardin préjardiné (*Anniversaire I*, 135).

Le néologisme est formé du radical *jardin*, le préfixe *pré-* et le suffixe *-é*. Le préfixe *pré-* qui réfère à une instance qui précède un état de choses ou une action, renvoie le lecteur au premier jardin mythologique – l'Eden avec tout ce qu'il sait de lui :

> ... Là qu'espace et durée *encoquillent* leurs pistes
> Le sang, un jour, caillot, crut fermer votre coeur... (*Fargue I*, 101)

La base *coquille* réfère à l'enveloppe calcaire de l'oeuf des oiseaux. Le verbe *encoquiller* reçoit dans le contexte le sens de « unir, fusionner, se mêler intimement ».

Le poète n'hésite pas de faire usage d'emprunts aux autres langues :

> ... Entre la *church* anglicane... (*Bretagne I*, 81)
> Partout brilleront les piments de Naple
> la *zviezda* de l'ours et l'or amerloc... (*Théologie I*, 143)

La *zviezda* de l'ours renvoit le lecteur à la réalité soviétique avec tout son arsenal politique.

Ainsi, les ludèmes analysés dans cet article, se présentent comme des éléments constitutifs de l'univers poétique de J. Audiberti. La règle de base de leur construction c'est la transgression des normes de la langue et de l'écriture. La poésie surréaliste représente un genre de communication ayant les caractéristiques de la langue parlée, parfois même d'une langue personnelle, propre à l'auteur. À l'avis de O. I. Stankévitch tous les types de ludèmes mentionnés, qu'elle appelle encore *erratifs*, constituent la base de la communication incomplète. Mais elle ne s'arrête pas sur les particularités de cette communication. Aussi, faudrait-il souligner que les ludèmes, quand il s'agit du langage poétique, ne font point la communication incomplète. Au contraire, ils l'élargissent, la font plus émotionnelle, plus associative.

En conclusion il faudrait mentionner que l'interculturalité, formée par la lecture des textes, a un impact positif sur tous les aspects de la vie de l'individu. Elle augmente ses aptitudes à exercer une pensée critique, augmente son empathie à mieux comprendre les gens qui lui sont différents, renforce son intelligence émotionnelle, l'aide à apprécier d'autres points de vue, réduit les obstacles à l'accessibilité aux mondes créés par les auteurs, l'aide à donner un sens au monde qui l'entoure, jette les bases des apprentissages à venir. Elle lui permet d'avoir une pensée critique, stimule son imagination. Et, pour finir, on doit souligner que la lecture préserve la culture pour les prochaines générations et permet à la collectivité d'avoir des liens en commun. Entendue comme un univers de significations s'incarnant dans les œuvres, les paroles et les actes, elle est ce qui donne sens à la vie en société.

Notes

[1] Un pseudo-mot est une chaîne de caractères graphiques ressemblant à un mot réel mais n'ayant pas de sens. Les pseudo-mots respectent les conventions *orthographiques* de la langue et sont donc prononçables.

[2] On nommera *réfraction* le phénomène de sémantisation lorsqu'un élément lexical

néologique obtient un certain sens sous l'influence du contexte dans lequel il est introduit.

[3] Jésus de Nazareth est considéré par le christianisme et l'islam comme étant le Messie.

[4] Citation de Alain-Fournier. Dans: *Propos d'un Normand, 1906-1914*, édités par Jean -Marie Allaire, Robert Bourgne et Pierre Zachary.

[5] Textes de critique d'art de Baudelaire qui furent réunis et publiés en 1868 sous le titre *Curiosités esthétiques*.. Ce recueil regroupe essentiellement les comptes rendus des Salons de 1845, de 1846 et de 1859 et celui de l'Exposition universelle de 1855.

[6] Nous appelons „mise en ombre" le procédé du non-emploi d'une unité lexicale laissant au lecteur un très large champ d'interprétations: il peut introduire ses associations, ses connaissances de langue et du non-verbal.

[7] Fla – onomatopée – double coup frappé sur le tambour.

[8] le terme « mot-valise » désigne un mot composé d'éléments obtenus par troncation de deux mots.

Références bibliographiques

Арутюнова Нина. *Язык и мир человека.* Москва: Языки русской культуры, 1999.
Audiberti, Jacques. *Ange aux entrailles.* Paris : Gallimard, 1964.
---. *La Pluie sur les boulevards*. Angers : Au masque d'or, 1950 (II).
Barthes, Rolland. *Éléments de sémiologie*, 1964, publ. Hill and Wang, 1968.
Benveniste, Émile. *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard, coll. « Bibliothèque des sciences humaines », 1966.
---. « Saussure après un demi-siècle », *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard,1966, ch. 3.
Cosnier, Jacques. *Nouvelles clefs pour la psychologie*. Lyon : PUL, 1985.
Ducrot, Oswald et Schaeffer, Jean-Marie. *Noul Dicţionar Enciclopedic al Ştiinţelor Limbajului*, (Trad. A.Măgureanu et.all.). Bucureşti: Babel, 1996.
Gadet, Françoise. *Saussure, une science de la langue.* Paris : PUF, 1987.
Jakobson, Roman. "*Linguistics and Poetics*", T. Sebeok, ed., *Style in Language*, Cambridge, MA: M.I.T. Press, 1960, p. 350-377.
Падучева, Елена В. *Высказывание и его соотнесенность с действительностью: референциальные аспекты семантики местоимений.* Москва: Наука, 1985.
Petit Robert. Paris: Larousse,1993.
Rumleanschi, Mihail. *Intenţionalitatea în comunicarea verbală*. Bălţi : S.R.L. „Bălţi", 2011.
Wells, Rulon.S. „De Saussure's system of linguistics", *Word*, 3, 1947;
Гридина, Татьяна. *Языковая игра в художественном тексте.* Монография. Издательство: ЛАР LAMBERT Academic Publishing, 2013 г.
Рыжков, Михаил. С. «Людемы Интернет-дискурса», *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*, 2009, № 6 (2), с. 338–345.
Станкевич, Оксана. «Эрративы и их штампы в современном англоязычном дискурсе», *Англістика та американістика*. Випуск 8. 2011.
https://www.google.ru/#newwindow=1&q=de+agri+cultura+catone
http://www.prima-elementa.fr/Auteurs/Tusc2.htm

Polyphonie et effacement énonciatif dans la nouvelle contemporaine

Iuliana PAŞTIN
Université Chrétienne « Dimitrie Cantemir », Bucarest, Roumanie

Résumé
Le linguiste Oswald Ducrot qui reprend la polyphonie du chercheur russe Bakhtine propose une pragmatique fondée sur l'énonciation qui conteste l'unicité du sujet parlant (Ducrot, 1984). Cette théorie est de nos jours approfondie par les chercheurs de l'École scandinave. Ducrot distingue le sujet parlant, producteur de l'énoncé, équivalent de l'auteur et le locuteur, instance qui prend la responsabilité de l'acte de langage, équivalent du narrateur. Le locuteur recouvre deux instances, le locuteur en tant que tel (locuteur L) et le locuteur en tant qu'être du monde (locuteur lambda) : le locuteur L désigne l'instance à l'œuvre pour l'énoncé précisément considéré; le locuteur lambda désigne l'être du monde. Enfin, le locuteur peut mettre en scène un énonciateur (personnage focalisateur) dont il cite le point de vue en s'en distanciant ou non. Dans d'autres situations le locuteur auteur s'efface pour laisser la place au narrateur protagoniste ou du personnage être du monde. Dans une étude comparée des nouvelles d'Albert Camus dans le recueil « L'Exil et le Royaume » et celles de J.M.G. Le Clézio dans « Mondo et autres histoires » nous nous proposons de déchiffrer les voix entrecroisées entre les personnages-protagonistes et les personnages secondaires en tant qu'êtres du monde.
Mots-clés : *polyphonie, énonciation, énoncé, protagoniste, locuteur, effacement, point de vue.*

Abstract
Linguist Oswald Ducrot, analyzing the concept of the polyphony of the Russian researcher Bakhtin, proposes a pragmatics based on the enunciation that contest the uniqueness of the speaking subject (O. Ducrot, Le Dire et le Dit). Nowadays, this theory is studied thoroughly by the researchers of the Scandinavian School. Ducrot distinguishes the speaking subject, that produces the enounce equivalent to the author, and the speaker, the part that takes responsibility for the language act, the equivalent of the narrator. The speaker involves two dimensions, the speaker himself (speaker L) and the speaker as a human being of the world (speaker lambda). The speaker L represents the author in the process of the specified utterance; lambda speaker means the being of the world. Finally, the speaker can bring on stage an enunciator (focalizing character), quoting his point of view by distancing himself or not. In other situations the author-speaker disappears in order to make way for the narrator protagonist or for the personage as a human being of the world. Making a comparative study of the short novels of Albert Camus from the book "L'Exil et Le Royaume" and those of J.M.G Le Clézio from "Mondo et autres histoires", we propose to decipher the crossing voices between the protagonists' characters and the secondary characters as human beings of the world.
Keywords: *polyphony, enunciation, protagonist, speaker, effacement, point of view.*

Le terme de *polyphonie*, issu d'une métaphore musicale, focalise le regard sur une pluralité de voix manifestée dans le discours. Contrairement à l'hétérogénéité constitutive, cette « hétérogénéité montrée » implique que le locuteur explicite les voix qu'il convoque dans son discours :

> Toute causerie est chargée de transmissions et d'interprétations des paroles d'autrui. On y trouve à tout instant une «citation», une «reference» à ce qu'a dit telle personne, à ce qu' «on dit», à ce que «chacun dit», aux paroles de l'interlocuteur, à nos propres paroles antérieures, à un journal, une résolution, un document, un livre... La plupart des informations sont transmises en général sous une forme indirecte, non comme émanant de soi, mais se référant à une source générale non précisée : «j'ai entendu dire», «on considère», «on pense». (...) parmi toutes les paroles que nous prononçons dans la vie courante, une bonne moitié nous vient *d'autrui!* (Bakhtine, 1978 : 158)

Partant de l'idée que le terme de polyphonie renvoie à une pluralité de voix dans le discours, nous considérons qu'on doit pouvoir parler de polyphonie dès que deux voix coexistent à l'intérieur d'un même discours. C'est surtout le cas de toutes les formes de discours rapportés. Dans ces conditions, il ne paraît plus possible d'affirmer que :

> Quand on rapporte les paroles ou les propos de quelqu'un, ou ce qu'on a dit soi-même au passé, on peut le faire de plusieurs façons. On peut les reproduire textuellement. C'est ce qu'on appelle le style direct caractérisé par l'effacement du narrateur derrière celui dont il rapporte l'énoncé (*Nouvelle Grammaire du français*, 211).

Il y a donc polyphonie énonciative : c'est la pluralité des voix au sein d'un récit, qui s'exprime dans différents systèmes énonciatifs. On pourrait alors parler de polyphonie pour exprimer la pluralité des énonciateurs présents dans un énoncé, reprenant pour cela la distinction entre locuteur et énonciateur, exprimée par O. Ducrot :

> Le locuteur, responsable de l'énoncé, donne existence, au moyen de celui-ci, à des énonciateurs dont il organise les points de vue et les attitudes. Et sa position propre peut se manifester soit parce qu'il s'assimile à tel ou tel des énonciateurs, en le prenant pour représentant (l'énonciateur est alors actualisé), soit simplement parce qu'il a choisi de les faire apparaître et que leur apparition reste significative, même s'il ne s'assimile pas à eux (...) (Ducrot, 1984 : 205).

Dans les recherches de R.Vion (novembre 14, 2005, p.3)[1] le locuteur est présenté comme celui par qui l'énoncé existe et celui qui est en relation directe avec

le « centre déictique », à savoir l'ensemble des coordonnées personnelles, spatiales et temporelles qui définissent l'énoncé comme un événement singulier.

Le locuteur est donc celui qui peut utiliser les déictiques de la première personne mais également celui qui peut les « effacer » en recourant à une *stratégie particulière.*

L'effacement énonciatif n'est qu'une apparence d'absence car le locuteur demeure énonciativement présent dans un énoncé qui, ne pouvant simplement décrire ou rapporter, exprime son point de vue et donc sa présence en tant qu'énonciateur. Le locuteur correspond très souvent au co-acteur d'une interaction verbale, mais il peut aussi, dans certains cas, ne pas correspondre au sujet parlant.

Les énonciateurs sont des êtres intradiscursifs censés s'exprimer à travers l'énonciation (Ducrot 1984 : 204). Ces énonciateurs peuvent être identifiés dans le discours du locuteur et participer alors aux diverses formes de discours rapporté. Ils peuvent être non identifiés et non identifiables lorsque le locuteur fait référence à des opinions sans pouvoir en préciser la source. C'est le cas avec des expressions comme *je suis d'accord avec ceux qui pensent que..., selon des sources autorisées... , j'ai entendu dire..., selon la rumeur...,* ou encore avec l'usage d'expressions à la mode volontiers reprises, ou de paroles sentencieuses et proverbiales. Ces mêmes énonciateurs peuvent exprimer des points de vue sans que pour autant on puisse leur attribuer des mots précis :

> S'ils «parlent», c'est seulement en ce sens que l'énonciation est vue comme exprimant leur point de vue, leur position, leur attitude, mais non pas, au sens matériel du terme, leurs paroles (Ducrot, 1984 : 204).

Enfin, comme l'affirme aussi R.Vion :

> Le locuteur se construit toujours une ou plusieurs places énonciatives dans son discours. Il est à la fois le producteur de l'énoncé et l'énonciateur qui construit subjectivement ses prises de position par rapport auxquelles il réagit de manière modale avec un modus verbalisé et/ou des comportements co-verbaux (Vion, 2004, 2005).

Si la notion d'énonciateur repose sur celle de point de vue, le locuteur ne peut produire un énoncé sans, en tant qu'énonciateur, exprimer un ou plusieurs points de vue à travers son énoncé. Le locuteur est donc doublement présent : d'abord en tant que coproducteur d'un message mais également en tant qu'énonciateur exprimant des opinions et des points de vue au sein de ce message.

Alain Rabatel[2] dans son article *L'effacement énonciatif dans les discours rapportés et ses effets pragmatiques* affirme que l'effacement énonciatif ne correspond pas à la non énonciation (car l'acte d'énonciation y est présent) mais à un appareil formel dans lequel le locuteur fait l'impression qu'il se retire de l'énonciation.

Selon Robert Vion, l'effacement énonciatif est défini de la façon suivante :

> L'effacement énonciatif constitue une stratégie, pas nécessairement consciente, permettant au locuteur de donner l'impression qu'il se retire de l'énonciation, qu'il « objectivise » son discours en « gommant » non seulement les marques les plus manifestes de sa presence - les embrayeurs - mais également le marquage de toute source énonciative identifiable. Plusieurs cas de stratégies sont alors possibles :
> - Faire jouer au langage une fonction purement descriptive selon laquelle il se contenterait de constater et de relater les dispositions d'un monde tel qu'il serait sans l'intervention d'un sujet parlant. Cette disposition particulière peut faire penser à la notion d'énonciation historique par laquelle Benveniste opposait « histoire » à « discours ».
> - Construire un énonciateur abstrait et complexe, comme celui qui prendrait en charge un proverbe, un slogan publicitaire, un texte de loi, un article non signé de journal.
> - Construire un énonciateur « universel » comme celui qui prendrait en charge un discours scientifique ou théorique. On peut, à la limite, considérer que ces deux derniers cas de figure pourraient être regroupés (Vion, 2001 : 334).

Par conséquent, l'effacement énonciatif conçu comme une stratégie par laquelle le locuteur efface les marques personnelles de sa présence tend à donner l'impression que son énoncé ne lui appartient pas. De cette façon, un sujet peut parler à la première personne sans dévoiler nécessairement son identité. Inversement, un sujet quelconque peut dévoiler son identité sans passer par l'expression de la première personne (cette personne produit des énoncés).

L'effacement énonciatif constitue donc l'un des choix possibles quant à la mise en scène des voix dans le discours. Le locuteur ne semble pas prendre en charge son discours soit parce qu'il s'agit d'un discours sur le monde (« sans la médiation d'un quelconque sujet »), soit parce qu'on a à faire à une instance énonciative abstraite (comme l'état, le bon sens ou même la raison universelle.) Dans la conception de Ducrot (1980a : 20) il faut faire la distinction : locuteur – énonciateur, l'énonciateur étant une instance intradiscursive à la source du point de vue (PDV) présent dans un contenu propositionnel. Dans cette conception polyphonique, le locuteur est considéré comme un metteur en scène qui organise la régie entre des énonciateurs variés.

On distingue donc le locuteur (l'instance qui profère un énoncé, embrayé ou désembrayé, dans ses dimensions phonétiques ou scripturales) de l'énonciateur (instance des actualisations opérées par le sujet modal) qui assume l'énoncé. Cette disjonction repose sur le fait que, si tout locuteur est aussi énonciateur (en vertu du principe de sincérité), en revanche, tout énonciateur n'est pas nécessairement locuteur. De cette façon on arrive à l'impersonnalité d'un discours par effacement des embrayeurs personnels même si cela concerne la dimension linguistique et ne

porte pas sur les autres dimensions de la communication verbale telles que prosodie, comportements visuels ou gestuels et qui font que la présence du locuteur dans ses énoncés est toujours manifeste.

Selon A. Rabatel:

> Le point de vue narratif[1] qu'on appelle aussi PDV ne saurait se comprendre à partir de la pure et simple transposition des règles de perspective des sémiotiques de l'image fixe ou mobile (Rabatel, 2000a : 57).

En effet, il ne faut pas croire qu'on puisse analyser le PDV en ne recherchant dans les textes qu'un point de l'espace (analogue à celui occupé par le photographe, le peintre, le chef opérateur) à partir duquel les objets seraient perçus et structurés, en laissant croire que ce point que Genette appelle « foyer » et l'opération, celle de « focalisation » puissent être nettement isolables de l'objet perçu et indépendant de lui. Dans la perspective d' A. Rabatel et contrairement à ce que G. Genette appelle « foyer et focalisation », le PDV sera défini, selon A. Rabatel, *comme l'expression linguistique des perceptions représentées* (Rabatel 2001a : 88-93), le terme faisant référence à celui de pensée/ parole représentée. Le PDV ne se limite pas, dans ce cas aux seules perceptions représentées. Il est nécessaire de partir des perceptions, surtout en contexte narratif hétérodiégétique, comme formes pré-reflexives de la subjectivité[3].

Quand la perception a comme sujet un personnage, c'est celui-ci qui est la source du PDV, et non le narrateur. Sur le plan énonciatif, les perceptions représentées coréfèrent (correspondent) à une origine énonciative où l'on fait la distinction locuteur-narrateur (L1/E1) à partir de l'opposition fonctionnelle des plans. Prenons pour exemple quelques phrases de la nouvelle Lullaby de J. M. G. Le Clézio ou l'auteur mélange les deux plans :

> 1) Lullaby monta les marches de l'escalier et elle arriva jusqu'à une plate-forme, sous le toit, d'où on voyait la mer par une brèche. C'est la que Lullaby s'assit tout en face de l'horizon, au soleil et elle regarda encore la mer. Puis elle ferma les yeux (Lullaby 110).
> 2) Il y avait beaucoup de soleil, et en *se penchant* un peu, elle put *voir* un morceau de ciel bleu. En bas, sur le trottoir, trois ou quatre pigeons sautillaient, leurs plumes ébouriffées par le vent….Elle voyait l'horizon net, la ligne noire qui separe la mer du ciel. Elle ne pensait plus du tout aux rues, aux maisons, aux voitures, aux motocyclettes (88). Au-dessus des toits des voitures arrêtées, la mer était bleu sombre, et il y avait un voilier blanc qui avançait difficilement. Lullaby *regarda* tout cela, et elle se sentit *soulagée* d'avoir décidé de ne plus aller à l'école (*Mondo et autres histoires,* Lullaby 83).

Sur le plan syntaxique le procès prédiqué au premier plan est rendu au passé simple et correspond à une visée globale alors que l'aspectualisation des parties ou

des moments de cette perception dans le second plan est exprimée par l'imparfait, ou par des participes présents. Cette interprétation est liée au sémantisme du verbe qui implique une perception intentionnelle (regarder) ou moins intentionnelle (voir) d'un agent humain ou animé. Sur le plan sémantique, les perceptions représentées dans le deuxième plan entretiennent avec la perception prédiquée dans le premier plan une relation méronomique de type partie-tout. La perception prédiquée est linguistiquement présentée comme un tout. Peu à peu elle se développe par l'aspectualisation des parties de ce tout. Celles –ci sont sous la dépendance sémantique du tout (en général en l'absence des marques de subordination). Sur le plan textuel, le procès de perception prédiqué dans les premières propositions de premier plan, se développe dans les propositions suivantes à l'imparfait qui construisent le second plan. Il y a donc une progression thématique qui montre que la perception est associée à des modèles mentaux successifs (*elle se sentit soulagée, elle décida*, etc.). Alors, ce qui justifie l'interprétation en terme de PDV, c'est le décrochage énonciatif, organisant une suite d'énoncés comme des « phrases sans paroles ». Pour A. Rabatel:

> La perception représentée est donc toujours (plus ou moins) associée à des procès mentaux qui la précèdent, l'accompagnent, la suivent, en écho ou en contrepoint, y compris dans les cas où le mouvement perceptif semble à première vue dénué d'enjeux interprétatifs (2000a : 57) :
>
> Lullaby ouvrit les yeux et regarda tout, en s'accrochant aux rochers avec ses ongles. La mer était si belle qu'il lui semblait qu'elle traversait sa tête et son corps à toute vitesse, qu'elle bousculait des milliers de pensées à la fois (Lullaby 109).

L'effacement énonciatif constitue une stratégie permettant de ne pas parler à la première personne comme dans la nouvelle Lullaby de Le Clézio. Ce choix, largement non conscient, ne signifie pas pour autant une absence du locuteur, ni même un effacement de la subjectivité. Ainsi, l'expression linguistique des perceptions, dès lors que celles-ci sont représentées, dénote que celles-ci sont étroitement liées à des pensées. C'est pourquoi les perceptions représentées renseignent autant sur l'objet perçu que sur le savoir, l'axiologie, l'idéologie, voire les passions ou les émotions du sujet percevant, telles qu'elles structurent ses perceptions, traversées par les réactions du sujet face à l'objet (de discours) représenté. En ce sens, la construction de l'objet et celle du sujet sont interdépendantes, et se conditionnent réciproquement. À ce titre considère A. Rabatel:

> Il est légitime de parler *d'effet-PDV* car l'expression du PDV, construite par les représentations et croyances de l'énonciateur, dirige les perceptions et représentations du lecteur. Le « paradoxe » est que cet effet est masqué : en effet, en contexte hétérodiégétique, le PDV, en tant que compte-rendu de

> perception, exprime des jugements, une axiologie, des passions sans passer par un discours explicite. C'est ce qui concourt à l'efficacité si singulière de ces PDV qui se donnent l'apparence de l'objectivité alors qu'ils ont une origine énonciative spécifique et que la subjectivité y est (plus ou moins, mais néanmoins toujours) marquée par les traces du sujet modal, indépendamment du *ego, hic et nunc* (Rabatel, 2003a).

L'effacement de la voix propre à l'auteur se réalise constamment dans les textes de Le Clézio par le jeu des pronoms personnels car on ne sait pas toujours qui parle ou qui écrit: l'auteur, les personnages, ou bien nous-mêmes, lecteurs auxquels on prêterait la parole. Nous constatons cette imprécision des voix, cette indétermination des personnages dans la plupart des nouvelles de Le Clézio. L'écrivain s'inscrit donc tantôt dans la narration hétérodiégétique de type auctoriel, tantôt dans celle de type actoriel, selon la terminologie de J.Lintvelt[4]. Quand Le Clézio présente la narration de la perspective du personnage – protagoniste nous pouvons constater que même cette notion se trouve remise en question : le point de vue est, comme nous l'avons vu, toujours changeant. Jon, le personnage enfant, sans âge, de *La montagne du dieu vivant* part de la ferme d'un village sans nom et se dirige vers un site dont on connaît le nom : *c'est le mont Reydarbarmur*, localisé dans le temps et surtout dans l'espace, quelque part en Islande le 21juin (date du solstice):

> Le mont Reydarbarmur était à droite du chemin de terre. Dans la lumière du 21 juin, il était très haut et large, dominant le pays de steppes et le grand lac froid, et Jon ne voyait que lui. Pourtant, ce n'était pas la seule montagne. Un peu plus loin, il y avait le massif du Kalfstindar, les grandes vallées creusées jusqu'à la mer, et au nord, la masse sombre des gardiens des glaciers…Il touchait le ciel, et les volutes des nuages passaient sur lui comme une fumée de volcan (*La montagne du dieu vivant*, 129)[5].

Ce mont était là *depuis toujours* et tout le monde pouvait le voir de tous les lieux possibles. Le personnage est toujours l'apersonnel *il*, c'est-à-dire *un garçon Jon* qui a un nom banal comme tous les autres (sans identité précise puisqu'il n'a pas de nom de famille) pareil à n'importe qui ; il part à la recherche d'un rêve, d'un idéal ou d'une hallucination et d'une limite impossible à atteindre :

> *Il* connaissait cette montagne depuis toujours, *il* la voyait chaque matin depuis son enfance, et pourtant, aujourd'hui c'était comme si Reydarbarmur lui était apparu pour la première fois. *Il* la voyait aussi quand *il* partait à pied pour l'école, le long de la route goudronnée. *Il* n'y avait pas un endroit dans la vallée d'où *on* ne pût la voir. C'était comme un château sombre qui culminait au-dessus des étendues de mousse et de lichen, au-dessus des pâtures des moutons et des villages, et qui regardait tout le pays (*La montagne du dieu vivant*, 130).

Dans le cas de Le Clézio, les différences ne sont pas claires entre l'auteur, le personnage ou le lecteur en ce qui concerne la focalisation. Les trois rôles sont donc confondus par le passage brutal d'une personne à l'autre. Inéluctablement, celui qui lit se trouve jeté dans le jeu des pronoms : des *je* , des *il*, des *tu* des *nous* qui annulent la distance entre l'auteur et lui, le lecteur et fait du héros de fiction, son alter ego.

> Les années, les mois et les jours passaient, maintenant sans Mondo, car c'était un temps à la fois très long et très court, et beaucoup de gens, *ici*, dans *notre* ville attendaient quelqu'un sans oser le dire. Sans s'en rendre compte, souvent, *nous* l'avons cherché dans la foule, au coin des rues, devant une porte[…] *Nous* avons regardé les galets blancs de la plage, et la mer qui ressemble à un mur. Puis *nous* avons un peu oublié (Mondo 80).

Le pronom *nous* présente aussi une autre valeur à la fin du récit *Mondo*. *Nous*, c'est la cité entière, celle des adultes, la communauté qui se déclare touchée par l'arrivée et le départ de Mondo. Les gens se séparent donc des officiels, admettent le droit à la fantaisie et au rêve lumineux, regrettent le départ de cet enfant feu follet, mais finissent par retrouver une routine oublieuse dans la monotonie de la vie de tous les jours.

« Sans s'en rendre compte, souvent, *nous* l'avons cherché dans la foule, au coin des rues, devant une porte » (Mondo 80).

L'utilisation répétée du pronom *on* met en évidence l'existence d'un personnage anonyme, cet inconnu d'une dizaine d'années, enfant dont on ignorait l'origine et qui était arrivé dans *une ville, un jour, par hasard*. Le pronom *on* peut être interprété comme *je, tu, nous, vous, ils, les gens*, etc. et donne à l'écrivain l'occasion de s'effacer devant son personnage. Cet indéfini permet de concilier toutes les voix car il peut représenter en même temps le narrateur, son personnage, l'écrivain et le lecteur. En ce sens, il place dans un espace de l'identique une diversité de voix différentes.

Quand le narrateur veut prendre pour témoin un interlocuteur, même fictif, il s'adresse à *vous* qui deviendra *on* (on = vous, tous les habitants de cette ville) :

> Quand il arrivait vers *vous*, il *vous* regardait bien en face, il souriait, et ses yeux étroits devenaient deux fentes brillantes. C'était sa façon de saluer. Quand il y avait quelqu'un qui lui plaisait, il l'arrêtait et lui demandait tout simplement : Est-ce que *vous* voulez m'adopter ? [..]
> *On* ne savait rien de sa famille, ni de sa maison. Peut-être qu'il n'en avait pas. Toujours, quand *on* ne s'y attendait pas à lui, quand on ne pensait pas à lui il apparaissait au coin d'une rue, près de la plage, ou sur la place du marché (Mondo 11, 12).

Dans l'exemple cité ci-dessus *vous* pourrait avoir une référence directe dans le cas de l'interlocuteur, le lecteur. Ce *vous* est adressé à un interlocuteur virtuel, ce qui

n'exclut pas une projection de l'énonciateur dans la représentation de cet interlocuteur. Ce *vous* est aussi le *vous* de quelqu'un qui se parle à lui –même, et qui s'inclut dans l'ensemble des êtres humains auxquels ce pronom renvoie.

Dans la nouvelle *Celui qui n'avait jamais vu la mer* le pronom *on* cède la place au pronom *nous* au moment où il y a un écart entre le monde des adultes *professeurs, surveillants, police* qui trouvent *normal, ce qui nous a paru, à nous autres, bien extraordinaire* et qui *nous a fait rêver*.

> Mais *nous, nous* ne l'avions pas oublié. Personne ne l'avait oublié, dans le dortoir, dans les classes, dans la cour, même ceux qui ne l'avaient pas connu. Mais *nous* pensions toujours très fort à lui, comme s'il était réellement un peu Sindbad et qu'il continuait à parcourir le monde. Mais *on* ne disait jamais beaucoup plus, parce que c'était comme un pacte qu'*on* avait conclu sans le savoir avec Daniel, une alliance de secret et de silence qu'*on* avait passée un jour avec lui, ou bien peut – être comme ce rêve qu'*on* avait commencé simplement, un matin, en ouvrant les yeux et en voyant dans la pénombre du dortoir le lit de Daniel, qu'il avait préparé pour le reste de sa vie, comme s'il ne devait plus jamais dormir» (*Celui qui n'avait jamais vu la mer*, 196-197).

Par conséquent, l'emploi de *on* permet l'application d'un principe de multiplicité et de différence puisque la voix qui parle par son intermédiaire est rendue générale, donc multiple. Par le passage du point de vue du narrateur omniscient au point de vue *avec*, celui du personnage, les divers points de vue sont mêlés.

Ainsi, le conteur Le Clézio, à la façon des conteurs des histoires traditionnelles, tantôt s'efface, tantôt intervient nettement selon les besoins du récit tel un génie bienveillant et caché qui aurait accompagné le héros dans son périple. En tant que narrateur *omniscient*, Le Clézio est proche des héros dont il raconte l'histoire. On dirait qu'il connaît toutes leurs pensées et leurs sentiments.

Cependant, sur bien des points, le narrateur avoue son ignorance, comme s'il voulait se détacher des histoires racontées : « Personne ne savait d'où venait Mondo » (Mondo 11). Il devient un narrateur hétérodiégique neutre, un témoin objectif.

Ce glissement des points de vue est déjà présent dans presque toutes les nouvelles du recueil *Mondo et autres histoires* et il n'est pas rare que le narrateur interpelle le lecteur. Le personnage errant Mondo s'adresse à des gens qu'il rencontre dans la ville avec la question : « Bonjour. Est-ce que *vous* ne voulez pas m'adopter ? » Il voudrait lui aussi trouver une place dans ce monde où il n'a pas d'attaches :

> *On* ne savait rien de sa famille, ni de sa maison. Peut-être qu'*il* n'en avait pas. Toujours, quand *on* ne s'y attendait pas, quand *on* ne pensait pas à lui, *il*

> apparaissait au coin d'une rue, près de la plage, ou sur la place du marché…Quand *il* arrivait vers *vous, il vous* regardait bien en face, *il* souriait, et ses yeux étroits devenaient deux fentes brillantes. C'était sa façon de saluer. Quand il y avait quelqu'un qui lui plaisait, il s'arrêtait et lui demandait tout simplement : Est-ce que *vous* voulez m'adopter ? (Mondo 12).

Le lecteur est sans cesse sollicité par le texte. Le narrateur l'amène à suivre le héros dans son voyage, à l'accompagner pas à pas. Le lecteur est projeté dans le présent du héros et dans l'espace où il vit, caractérisé lui aussi par son ubiquité : « au coin d'une rue, près de la plage, ou sur la place du marché », donc, quelque part dans le monde ou partout. Le glissement de « Je » vers « toi », vers « on » ou vers tout le monde, « beaucoup d'hommes » est une constante chez Le Clézio.

Dans *La montagne du dieu vivant*, le lecteur est tout le temps projeté dans le présent du héros Jon au moment même où il est en train de vivre sur *sa* montagne pour participer peut - être lui aussi à son initiation car : « Maintenant, *toi aussi tu* es venu sur *cette* montagne, et *les autres* viendront avec *toi* ».

Cette complicité entre narrateur et narrataire est présentée par les critiques G.Molinié et A. Viala sous le terme de *connivence*.

La voix narrative et le point de vue semblent bien se multiplier, se diversifier dans chaque nouvelle, mais aussi d'une nouvelle à l'autre, créant des récits où les focalisations internes et externes alternent et embrassent le plus souvent chez Le Clézio, le point de vue d'une population marginalisée. C'est ce que A. Viala appelle «le point de vue des coupables victimes».[6]

Le lecteur, séduit par diverses voix narratives va entrer dans le récit avec un certain plaisir tout comme les enfants savent charmer les adultes par leurs histoires. La sympathie est donc acquise et l'histoire apparemment objective nous introduit, en tant que lecteurs, dans le jeu subjectif des personnages, en adoptant implicitement leur point de vue. On devine par exemple la sympathie du narrateur et peut- être celle du lecteur, en lisant les merveilleuses descriptions de la mer et du ciel qui accompagnent l'errance d'un autre personnage enfant, *Lullaby* dans une nouvelle ayant le même nom et qui fait partie du recueil *Mondo et autres histoires*:

> Appuyée contre le rocher, Lullaby regarda encore une fois, très longtemps, la mer, comme si elle ne devait pas la revoir. Jusqu'à l'horizon, les vagues serrées bougeaient. La lumière scintillait sur leurs crêtes, comme du verre pilé. Le vent salé soufflait. La mer mugissait entre les pointes des rochers, les branches des arbustes sifflaient. Lullaby se laissa gagner encore une fois par l'ivresse étrange de la mer et du ciel vide (Lullaby 110).

Par conséquent, il n'y a pas d'unité de point de vue dans chaque récit, mais plutôt un mélange. Le point de vue du narrateur omniscient voisine avec celui des personnages et les deux cohabitent en sympathie, en connivence avec les lecteurs. C'est une manière de créer une situation *de mise en sympathie* avec les faibles, les

errants, les marginaux, les victimes sociales que les lecteurs voient comme *les coupables*, comme *les autres*, *les différents* ou *les étrangers*.

Pour *dénommer* le type de rapport qu'entretient l'énonciateur avec le monde, par le fait même de son énonciation, la critique emploie le terme de *relation point de vue.*

Si nous analysons l'incipit de deux nouvelles de J. M. G. Le Clézio nous allons constater la différence principale concernant le sujet de perception : Le pronom indexical *je* renvoie vers un narrateur conçu comme l'instance énonciatrice organisatrice du récit, contrairement à *on*, expression de l'indéterminé qui voit, aperçoit et distingue dans la plupart des nouvelles du recueil *Mondo et autres histoires :*

> Dans le vent, *on* entendait distinctement tous les bruits, les bruits mystérieux de la nuit qui effraient un peu.[…] *On* marchait dans l'espace, comme suspendu dans le vide parmi les amas d'étoiles (*Les bergers*, 254).

Ce n'est donc pas toujours le fait du sujet qui assume l'instance énonciative première du roman, l'énonciateur qu'on appelle par convention *le narrateur*, mais elle peut aussi être présentée comme reflétant la modalité d'accès au monde *d'un personnage*, c'est-à-dire d'un énonciateur mis en scène dans la voix de l'énonciateur qui assure la narration. On oppose ainsi dans les nouvelles de Le Clézio *la relation point de vue directe*, qui est présentée comme étant *le fait du narrateur*, avec *la relation point de vue indirecte*, qui est présentée comme étant le fait d'un personnage[7].

Le deuxième écrivain couronné d'un prix Nobel et dont nous voulons analyser les points de vue est Albert Camus. Selon certains critiques (Trabelsi, 1996) le thématisme est insuffisant pour rendre compte et du dit et du vouloir-dire d'un auteur comme Camus et que, pour « lire autrement », des éléments d'analyse plus scientifiques et plus fins sont nécessaires : il s'agira de la linguistique de l'énonciation. Et des études sur la multiplicité des voix dans le cas de la polyphonie linguistique. Des auteurs tels qu'E. Benveniste, D. Maingueneau, Catherine Kerbrat-Orecchioni, P. Charaudeau, O. Ducrot et plusieurs autres sont à même d'éclaircir le problème des voix multiples dans l'œuvre de Camus y compris des textes brefs journalistiques ou des nouvelles de L'exil et le Royaume.

L'enchevêtrement d'une voix dans une autre, la double postulation de la parole des personnages et de celle du narrateur font que les catégories, traditionnelles depuis le structuralisme, de la représentation de la parole et de celle de la conscience, sont plus que jamais insuffisantes à rendre compte des vraies dimensions, de la communication fictionnelle telle que Camus met en scène en se retranchant toujours derrière quelque chose en s'effaçant pour donner la parole à ses personnages en s'exilant de son écriture car chez Camus on peut parler souvent d'un exil réel et d'un exil intérieur.

A. Camus et les voix du monde, voix entrecroisées

L'énonciation de l'autre chez Camus se manifeste de plusieurs façons par plusieurs voix souvent entrecroisées :

1 - La voix citée
2 - La voix intérieure
3 - La voix silencieuse

La condition humaine est absurde : il y a divorce entre l'homme et le monde, et divorce entre les hommes eux-mêmes**.** Si le monde a son *Endroit,* il possède aussi son *Envers :* il est à la fois un *Exil* et un *Royaume, une Terre promise* comme le symbolisent ces deux titres d'ouvrages de Camus. Le déchirement qui s'ensuit est déjà inscrit dans la nature de l'homme lui-même, douce et violente, raisonnable et passionnelle. L'Exil se poursuit dans les relations avec le monde, dans les rapports des hommes entre eux ou par rapport à l'Histoire. L'homme se trouve en désaccord avec son univers, et, « comme c'est le caractère essentiel de l'homme que d'être-dans-le-monde » il se retrouve jeté dans un monde qui lui est hostile. C'est alors l'absurde qui nait de cette relation d'antagonisme entre l'homme et le monde où il se sent rejeté sans aucun appui physique ou spirituel.

Au sens propre, les mots « étranger » et « exilé » désignent l'état de celui qui vit hors de son pays d'origine. Ce sens se retrouve chez Camus qui s'est retrouvé lui –aussi loin de son pays natal et connaissait bien cette condition d'exilé[8]. Mais c'est surtout en un sens philosophique transposé que ces mots sont employés par Camus : ils définissent l'état de l'homme dans un monde qui n'est pas le sien, qui ne répond pas aux exigences de sa nature rationnelle.

> Dans un univers soudain privé d'illusions et de lumières, l'homme se sent un étranger. Cet exil est sans recours puisqu'il est privé des souvenirs d'une patrie perdue ou de l'espoir d'une terre promise (*Le Mythe de Sisyphe II*, 101).

Nous savons que c'est l'expérience personnelle de Camus qui est à l'origine de cette conception des rapports de l'homme et du monde, rapports définis en termes d'étrangeté et d'exil. Il a beaucoup voyagé, il est allé dans des pays étrangers, il a dû vivre dans un pays adoptif et cette expérience lui a fait comprendre que

> Je ne suis pas d'ici - pas d'ailleurs non plus. Et le monde n'est plus qu'un paysage inconnu où mon cœur ne trouve plus d'appui. Etranger, qui peut savoir ce que ce mot veut dire (*Carnets I*, 1962 : 201).

La guerre lui a fait rencontrer beaucoup de déportés, d'étrangers, d'exilés hors de leurs pays. Il a vu en eux l'image de la condition humaine tout entière. Ainsi, parlant de la Seconde Guerre Mondiale Camus nous rappelle: « L'atmosphère de menace et d'exil dans laquelle nous avons vécu. Je veux du

même coup étendre cette interprétation à la notion d'existence en général » (*Carnets II,* 1964 : 72).

Pour Camus, l'exil de l'homme est métaphysique, psychologique et social. Il entraîne comme conséquence la solitude et l'abandon.

Le divorce entre l'homme et le monde

L'homme est essentiellement *un être-dans-le-monde*. Sa situation de droit serait de pouvoir entretenir des rapports proportionnés avec ce monde, en vertu des exigences de la nature humaine. Dans un univers qui lui serait naturel, des relations de parenté et de familiarité devraient compter. L'homme serait alors dans son milieu et y trouverait le bonheur. Mais nous affirmons qu'en termes camusiens, il y a le divorce entre l'homme et le monde. Selon A. Camus les hommes sont d'« étranges citoyens du monde, exilés dans leur propre patrie » (*L'Homme Révolté, 664*). L'homme est en quarantaine, comme dans *La Peste* ; il est aux prises avec le mal comme les habitants d'Oran qui étouffent leurs gémissements dans le monde clos de la ville *(La Peste,* 1947 : 130). L'exil est le thème du *Malentendu,* de *La Peste* , de *L'Exil et le Royaume,* et parfois de *L'Eté* . Des hommes que nous découvrons, lors de nos lectures, étrangers à eux mêmes et au bonheur. Janine de *l'Exil et le Royaumet* qui découvre un étranger dans son mari, Jonas le peintre qui s'exile de son propre gré comme tous les artistes incompris dans la société indifférente aux vraies valeurs et qui préfère l'isolement. Les découvertes de l'absurde montrent déjà l'homme exilé de la vérité, de la durée, du bonheur, de son espace habituel ; la nature elle-même comprendrait l'inhumain par son indifférence :

> Dans ces plaines tourbillonnantes au soleil et dans la poussière, dans ces collines rasées et toutes croûteuses d'herbes brûlées, ce que je touchais du doigt, c'était une forme dépouillée et sans attraits de ce goût du néant que je portais en moi (*L'Envers et l'Endroit,* 38).

La nature est ambivalente, car « Cette permanence dans le monde a toujours eu pour l'homme des prestiges opposés. Elle le désespère et l'exalte » (Eté, II : 828). Même si elle désespère l'homme, celui-ci ne peut s'en détacher ; c'est le cas de Daru. (*L'Exil* et *Le Royaume,* 1617) ; c'est aussi le cas de Camus :

> J'avais besoin d'une grandeur. Je la trouvais dans la confrontation de mon désespoir profond et de l'indifférence secrète d'un des plus beaux paysages du monde. J'y puisais la force d'être courageux et conscient à la fois (*L'Envers et l'Endroit,* 39). Il y a des jours où la nature ment, d'autres où elle dit vrai. Elle est à la fois Exil et Royaume, Envers et Endroit (*Noces II,* 65).

Non seulement l'homme est un exilé dans l'univers, mais il est aussi un étranger pour lui-même. Il est corps et âme, mais le corps est étranger à l'âme, et inversement. Notre identité personnelle nous échappe, nous sommes égarés dans un monde hostile et il y a toujours « ce quelque chose de tendre et d'inhumain qui m'habite » (*L'Envers et Endroit,* 23).

Nous ne pouvons nous définir totalement, il y a toujours des coins de lumière et d'ombre en chacun de nous : « il est probablement vrai qu'un homme nous demeure à jamais inconnu et qu'il a toujours en lui quelque chose d'irréductible qui nous échappe ». La distance, l'écart s'agrandit quand il s'agit de nous-mêmes :

> Si j'essaie de saisir ce moi dont je m'assure, si j'essaie de le définir et de le résumer, il n'est plus qu'une eau qui coule entre mes doigts. Je puis dessiner un à un tous les visages qu'il sait prendre, tous ceux aussi qu'on lui a donnés, cette éducation, cette origine, cette ardeur ou ces silences, cette grandeur ou cette bassesse. Mais on n'additionne pas des visages. Ce cœur même qui est le mien me restera à jamais indéfinissable. Entre la certitude que j'ai de mon existence et le contenu que j'essaie de donner à cette assurance, le fossé ne sera jamais comblé. Pour toujours je serai étranger à moi-même. Nous croyons nous connaître, et pourtant nous découvrons un jour combien nous avons été « étrangers à notre vie (*Le Mythe de Sisyphe,* 111).

Le temps peut aussi nous aliéner, il nous fait découvrir que nous sommes éphémères et nous nous retrouvons devant cet « étranger qui, à certaines secondes, vient à notre rencontre dans une glace, le frère familier et pourtant inquiétant que nous retrouvons dans nos propres photographies » (*Le Mythe de Sisyphe*, 108). L'espace peut aussi contribuer à nous rendre étrangers à nous-mêmes, lors d'un voyage par exemple :

> Une feuille imprimée dans notre langue, un lieu où le soir nous tentons de coudoyer des hommes, nous permet de mimer dans un geste familier l'homme que nous étions chez nous, et qui, à distance, nous paraît si étranger (*L'Envers et Endroit*, 42).

En plus d'être exilés dans l'univers, étrangers à nous-mêmes, nous sommes encore des étrangers et des exilés dans la société. Si nous coupons les liens affectifs qui nous familiarisent avec certaines personnes, celles-ci redeviennent étrangères : « Il est des jours où... on retrouve comme une étrangère celle qu'on avait aimée » *(Le Mythe de Sisyphe*, 108 ; *L'Étranger*). Les personnages de La Peste, comme Rambert, « se trouvaient éloignés à la fois de l'être qu'ils ne pouvaient rejoindre et du pays qui était le leur. Dans l'exil général, ils étaient les plus exilés ». [..] Le temps les exilait en eux-mêmes (*La Peste*, 1276). Il en est de même pour les personnages de L'Exil et le Royaume. Camus lui-même a ressenti cet exil

social notamment quand il avouait d'une façon impressionnante : « Je souffre, les yeux secs, de l'exil » (*L'Eté*, 880).

Mais Camus nous rappelle que c'est surtout l'Histoire qui exile les hommes : « nous qui sommes ensemble exilés dans la haine et le désespoir », dans des guerres dont nous ne sommes pas responsables (*Lettre à un militant algérien, octobre* 1955, *II*, 966). *L'Histoire* avec ses bouleversements nous fait souffrir alors nous souffrons d'exil. Les habitudes, les conventions, les rituels, les morales des sociétés exilent encore l'homme qui ne s'y conforme pas, tel Meursault :

> L'Etranger que Camus veut peindre, explique Sartre, c'est justement un de ces terribles innocents qui font le scandale d'une société parce qu'ils n'acceptent pas les règles de son jeu. Il vit parmi les étrangers, mais pour eux aussi il est un étranger (Sartre, *Situations I*, 96).

Et il sera condamné pour ne pas avoir respecté la convention sociale : « accusé de meurtre, il était exécuté pour n'avoir pas pleuré à l'enterrement de sa mère » (*L'Etranger*, 1211, Folio).

Les grandes villes modernes sont aussi un lieu d'exil par excellence. C'est ce qui a donné naissance aux nouvelles de *L'Exil et le Royaume*. L'indifférence semble dominer les relations entre les êtres humains *(La Femme adultère*)), même lorsqu'ils sont mari et femme. Dans l'autocar qui la conduit vers les hauts plateaux algériens, Janine évoque son passé, se revoit jeune fille, hésitant à l'idée de prendre Marcel pour époux; il n'est pas question d'amour entre eux. Simplement, Marcel « ne voulait jamais la quitter », et Janine, qui, de son côté, se voit *vieillir* « pensait avec angoisse à ce jour où, peut-être, elle vieillirait seule (…) elle avait fini par l'accepter ». Leur union s'est donc réalisée sur la base d'un intérêt commun. Quelques vingt-cinq années plus tard, Janine cherche à se persuader que la présence continuelle de Marcel à ses côtés a éloigné cette solitude jadis redoutée: « A lui faire sentir si souvent qu'elle existait pour lui, il la faisait exister réellement. Non, elle n'était pas seule ». Obligée de vivre dans la solitude intérieure elle doit reconnaitre sa défaite et reconnaitre l'erreur de sa vie médiocre, tissée de ternes habitudes, conséquence de sa passivité et de sa lâcheté. Et lorsqu'elle prend conscience de sa vie machinale, l'angoisse l'étreint, mais elle ne peut trouver aucun secours auprès de Marcel. Seule, il lui faut quitter le lit conjugal pour aller, dans la nuit, « retrouver ses racines ». Une fois arrivée sur les Hauts plateaux algériens, Janine se sent étrangère aux hommes qui l'entourent:

> On n'y rencontrait pas une seule femme (…) et il semblait à Janine qu'elle n'avait jamais vu autant d'hommes. Pourtant aucun ne la regardait… Ils tournaient ce visage vers l'étrangère, ils ne la voyaient pas (*L'Exil et le Royaume*, 1624).

De retour dans la chambre, après une expérience qui la révèle à elle-même, Janine est devenue « *étrangère* » à Marcel: « Il parla, et elle ne comprit pas ce qu'il disait » (*L'Exil et le Royaume*, 1624).

Les œuvres disproportionnées, les chantiers inhumains concourent à augmenter le sentiment d'exil :

> L'humanité, aujourd'hui, n'a besoin et ne se soucie que de techniques. Elle se révolte dans ses machines, elle tient l'art et ce qu'il suppose pour un obstacle et un signe de servitude […]. Jour et nuit, un peuple de fourmis s'activent sur la carcasse fumante de la montagne. Pendus le long d'une même corde contre le flanc de la falaise, des dizaines d'hommes ... (*L'Eté*, 827).

La servitude de la réputation exile l'écrivain ou l'artiste, comme le *Jonas* de L'Exil et le Royaume, le double de Camus (*Folio,* 1625). Fatigué par une gloire illusoire l'artiste cherche désespérément la solitude pour retrouver son inspiration mais c'est un effort inutile car il se confronte, tout comme Janine le personnage de *La femme adultère*, du même recueil, *L'Exil et le Royaume,* avec le malentendu et l'impossibilité de communiquer. Par cet exil métaphysique l'homme se retrouve dans un état d'abandon dans le monde ; du fait de son exil psychologique et social, c'est la solitude qui est inévitable. Abandon et solitude dominent les écrits de Camus où on rencontre des expressions comme: « sentiment d'être abandonné et seul », « insupportable solitude - à quoi je ne puis croire ni me résigner ». (*Carnets I et II,* 1962-64). C'est l'angoisse d'un monde sans Auteur, l'anxiété dans une société sans humanité. La solitude et l'abandon sont deux thèmes de la philosophie existentialiste partie de Kierkegaard et de son concept d'angoisse [9]. L'angoisse n'est pas un thème dominant chez Camus. Par contre celui de la solitude est très fréquent. La solitude qu'il connaît est psychologique, mais surtout métaphysique, c'est-à-dire qu'elle est l'état de l'homme en tant qu'homme dans un univers absurde où se trouve « le silence déraisonnable du monde » et le silence non moins déraisonnable de Dieu *(Le Mythe de Sisyphe*, 117-118). L'homme est abandonné à ses propres forces devant l'inhumanité du monde et de l'Histoire, sans attendre de secours d'une puissance supérieure (Dieu), qu'elle soit inexistante ou tout simplement inefficace. Il appartiendra aux hommes de se solidariser dans leur exil afin d'y trouver un royaume relatif. Camus se demande même si « le langage n'exprime pas, pour finir, la solitude définitive de l'homme dans un monde muet » (*C I,* 168). Cette solitude, il la ressent face à l'Envers de la nature ; au pays de la Méditerranée, par exemple, c'est une plénitude angoissée qui monte des eaux silencieuses quand tombe la nuit (*Été,* 853). Il la ressent face à la mort : « On meurt seul. Tous vont mourir seuls ». Il l'expérimente encore au cours d'un voyage car son langage est insuffisant pour communiquer avec ses semblables, d'où cet obsédant malentendu[10], lequel voyage n'est en fait qu'une occasion de prendre conscience de l'autre solitude métaphysique, celle ressentie dans le monde. La solitude est encore ressentie dans des villes étrangères [11]: « Eglises, palais et

musées, je tentais d'adoucir mon angoisse dans toutes les œuvres d'art. Mais en vain. Aussitôt sorti, j'étais un étranger » (Cf. E 850, 813). Et l'homme pourtant a « l'horreur de sa solitude [...] « ce goût amer de solitude » (*L'Envers et L'Endroit*,17).

La solitude est aussi présente dans les relations avec les autres hommes. Lorsqu'on oublie le sens des relations humaines, alors on arrive à l'abandon et à la solitude du monde :

> Ce sentiment de solitude qu'on éprouve authentiquement, il vient peut-être de ce qu'on délaisse les hommes et qu'on s'adresse à ce qui ne peut pas répondre, c'est-à-dire à soi-même ou à quelque puissance inconnue. On est toujours seul quand on déserte l'homme [12].

L'homme solitaire est un condamné à mort car nous sommes tous des condamnes a mort, affirmait Camus. « Le monde du condamné à mort », tel serait le titre possible d'un sujet de réflexion sur Camus si nous pensons que la vie personnelle de Camus a été dominée par la mort, la souffrance et la maladie précoce : « la sensation de la mort qui désormais m'est familière... Pressentir la mort à la simple vue d'un mouchoir rempli de sang » (*Carnets II*, 89). Son goût pour la vie était stimulé par la mort : « Toute mon horreur de mourir tient dans ma jalousie de vivre » (*Noces*, 64). Son œuvre d'artiste en est imprégnée : « Dans le monde de la condamnation à mort qui est le nôtre, les artistes témoignent pour ce qui dans l'homme refuse de mourir »[13]. Et il affirme que l'œuvre d'art vraiment tragique « sera tout entière soufflée par la mort » (*Carnets I*, 120).

Ses écrits tournent autour de cette mort sous toutes ses formes : suicide, meurtre, peine de mort, et sur tout ce qui y mène : guerres, violences, dictatures, injustices.

Voila donc quelles sont les voix multiples chez Camus. Et l'essence du conflit entre l'homme Camus et le monde. Entre l'homme et l'histoire. Et pour revenir à la linguistique nous pouvons affirmer tout comme A. Viala et G. Molinié (1993 : 256) que toute prise de position implique un point de vue. Alors on ajoute aux deux sens du terme : un point à partir duquel on observe et on énonce, et une optique idéologique. Ces points de vues explicites ou implicites ce sont les multiples voix de ce grand écrivain qui a été A. Camus et sur la personnalité duquel nous ne cessons de nous interroger et d'interroger son œuvre : car selon l'affirmation de M. Melançon :

> On ne peut pas dire qu'il soit athée, puisqu'il a le sens du sacré, on ne peut pas affirmer non plus qu'il soit chrétien, puisqu'il l'a refusé. Il n'a pas conclu et il ne pouvait pas conclure non plus, tout partagé qu'il était entre sa raison grecque éprise de clarté et son sens inné du sacré impliquant l'obscurité. Il n'a pas distingué entre le dieu des philosophes et le Dieu des chrétiens, le dieu de

la raison et le Dieu de la foi. Son œuvre pourrait être une illustration de ce que les philosophes appellent « le désir naturel de Dieu », mais contrecarré par les exigences mêmes de la raison (226).

Notes

[1] R.Vion. « Modalités, modalisations, interaction et dialogisme », 2005 in J. Brès, P. Haillet, S. Mellet, L. Rosier (éds) : *Dialogisme, polyphonie : approches linguistiques*, Duculot http://aune.lpl-aix.fr/~fulltext/2463.pdf consulte le 5 avril 2014

[2] Alain Rabatel, « L'effacement énonciatif dans les discours rapportés et ses effets pragmatiques », *Langages* 156, décembre 2004, Éditions Larousse, Paris.

[3] Nous devons également mentionner d'autres approches qui, à partir de cadres théoriques différents, aboutissent à des conclusions identiques : la référence ne se définit […] plus en fonction des entités du monde naturel (individus, objets, arguments) mais de l'expérience (noétique) qu'un sujet fait d'un certain donné phénoménal (noématique). Dès lors, la valeur spatio-temporelle de ce dernier, qui détermine l' « image mentale » associée à la représentation sémantique de l'énoncé, grâce à laquelle fonctionne ce qu'on appelle l' « impression référentielle » (Rastier 1991), se trouve étroitement liée aux valeurs modales, aspectuelles et autres de l'acte perceptivo-cognitif lui-même, soit au « point de vue » que l'énonciateur-observateur a sur le contenu événementiel de ses énoncés. […].On énonce sa perception des événements constitutifs de la référence propre à ses énoncés, jamais les seuls objets perçus (Ouellet et alii, 1994 : 137).L'existence d'un commentaire réflexif et le dédoublement énonciatif qui l'autorise ne constituent qu'un des aspects du phénomène de modalisation (R.Vion, novembre 14, 2005).

[4] Cf. Jaap Lintvelt « *Essai de typologie narrative, le pont de vue* », Librairie José Corti, Paris, 1981, p.54 « à partir du centre d'orientation du lecteur trois types de perspectives narratives peuvent exister : le type narratif auctoriel dont la perspective narrative est celle *du narrateur*, le type narratif actoriel dont la perspective narrative est celle d'*un acteur - personnage* et le type narratif neutre dont la perspective est celle d'*une caméra.* » Le type narratif auctoriel se caractérise par la narration ultérieure mais aussi par l'omniscience du narrateur. . Dans le type narratif actoriel, l'un des acteurs va jouer dans l'action romanesque un rôle de premier plan, de *protagoniste*. Il va filtrer le monde romanesque par sa propre conscience subjective, celle d'un acteur comme centre d'orientation. *Le type narratif neutre* est dépourvu d'un centre d'orientation individualisé et il est réduit à l'enregistrement impersonnel du monde extérieur, visible et audible.

[5] Ce mont est probablement situé en Islande.

[6] G. Molinié, A. Viala, *Approches de la réception, Sémiostylistique et socio poétique* de Le Clézio, Presses Universitaires de France, pp.228-230-252: « En termes actoriels, il est flagrant que ces personnages sont tous des coupables, en terme de morale, de doxa, de justice. Coupables de vol, de grivèlerie, prisonniers en fuite, immigrés clandestins, enfants fugueurs, ils sont des hors – la - loi.. Mais ces coupables sont des « faibles », sociologiquement parlant : immigrés, toutes jeunes filles, voire petites filles, jeune homme dépressif. **«** *Anti-héros*», dirait-on en termes d'histoire et de critique littéraires. Mais surtout, ceux à qui le modèle du récit de fait divers journalistique ne donne pas la parole. La dérive du point de vue fait que les paramètres idéologiques sont transférés du jugement social à la perception des protagonistes malheureux. Il serait faux d'affecter le

point de vue du narrateur omniscient à l'écrivain, de considérer que le narrateur omniscient exprime le point de vue de l'auteur. L'auteur est détenteur de toutes les formes de point de vue mises en jeu dans le texte. Mais le narrateur omniscient, en revanche, a la propriété d'orienter plus que tout autre l'interprétation que le lecteur pourra faire des faits », p. 252.

[7] Dans la définition d'une relation point de vue médiatisée par un personnage, il ne s'agit pas, bien entendu, de considérer celui-ci comme un énonciateur doué d'une quelconque autonomie de conscience, mais comme une instance énonciative qu'il est possible de représenter comme *le sujet d'une perception ou d'un savoir.*

[8] Maria, dans *Le Malentendu :* « Je supporte dans ce pays étranger une attente qui a épuisé toute ma patience » (*Mal* 172). *P* 1278.

[9] Camus et l'existentialisme.. Camus reconnaît l'importance de ce mouvement de pensée (*Lettre, I,* 1746). Camus affirme son adhésion à ces prémisses (*Int., II,* 1926), mais il refuse les conclusions des existentialistes représentées surtout par Sartre *(Lettre, I,* 1745 ; *Int., II,* 1424) ; il affirme même avoir écrit *Le Mythe* contre eux (*Lettre, I,* 1746). Selon Camus, un existentialisme à la Jean-Paul Sartre trahit ses origines, il n'offre pas de règles de conduite (*C II,* 116), réduit l'homme à l'Histoire (*Carnets II,* 180), et ne dépasse pas l'angoisse (*Lettre, II,* 1670), tandis que lui au contraire la dépasse dans la révolte.

[10] L'angoisse, l'inquiétude semblent une note dominante dans les voyages de Camus (Envers et Endroit, 33)

[11] « Eglises, palais et musées, je tentais d'adoucir mon angoisse dans toutes les œuvres d'art. Mais en vain. Aussitôt sorti, j'étais un étranger ». Envers et Endroit, 33.

[12] *Lettre à Guy Dumur, cit., II,* 1670., cité par Marcel Melançon, A. Camus, *Analyse de sa pensée,* 1976.

[13] Allocution *Le Témoin de la liberté,* novembre 1948, *II,* 406 cité par Marcel Melançon, A. Camus , *Analyse de sa pensée,* 1976.

Références bibliographiques

Authier-Revuz, Jacqueline. « *Hétérogénéité(s) énonciative(s)* », *Langages* n° 73, 1984, p. 98-111.

---. « Énonciation, méta-énonciation. Hétérogénéités énonciatives et problématiques du sujet », in Vion R, (éd.) : *Les sujets et leurs discours. Énonciation et interaction,* Aix-en-Provence : Presses de l'Université de Provence, 1998, 63-79.

Bakhtine, Mikhail. *Le marxisme et la philosophie du langage.* Paris: Editions de Minuit, 1977.

Bakhtine, Mikhail. *Esthétique et théorie du roman.* Paris: Gallimard, Collection Tel, 1978.

Ducrot, Oswald. *Les mots du discours.* Paris: Editions de Minuit, 1980.

---. « Esquisse d'une théorie polyphonique de l'énonciation », *Le dire et le dit,* Paris: Editions de Minuit. 1984.

Nølke, Henning. *Le regard du locuteur. Pour une linguistique des traces énonciatives.* Paris: Éditions Kimé. 1993.

Genette, Gérard. *Figures III*. Paris: Le Seuil, 1972.

---. *Nouveau discours du récit.* Paris : Le Seuil, 1983.

Franckel, Jean-Jacques et Lebaud Daniel. *Les figures du sujet. A propos des verbes de perception, sentiment, connaissance.* Ophrys, Gap, Paris: HAMON Philippe, 1990. *Introduction à l'analyse du descriptif.* Paris: Hachette,1981.
Melançon, Marcel J. *Albert Camus, Analyse de sa pensée*. Les classiques des sciences sociales" 1976. Site web: http://classiques.uqac.ca/ consulte le 4 mars 2014.
Molinié, Georges et Viala Alain. *Approches de la réception, Sémiostylistique et socio poétique* de Le Clézio, Presses Universitaires de France. 1993.
Rabatel, Alain. *La construction textuelle du point de vue.* Delachaux et Niestlé, Lausanne, Paris, 1998.
---. « Mais dans les énoncés narratifs : un embrayeur du point de vue et un organisateur textuel *», Le Français moderne*, vol. LXV, 1, 1999, p. 49-60.
---. « Valeurs représentative et énonciative du 'présentatif' *c'est* et marquage du point de vue *», Langue française*, 128, 2000a. p. 52-73.
---. « Les représentations de la parole intérieure : monologue intérieur, discours direct et indirect libres, point de vue », *Langue française* 132, 2001a, p. 72-93.
---. « La valeur de « on » pronom indéfini/pronom personnel dans les perceptions représentées », *L'information grammaticale 88*, 2001d 28-32.
---. « Le point de vue, entre grammaire et interprétation. Le cas de 'on' », in *Lire, écrire le point de vue*, Rabatel, A. (ed), 71-101. Lyon, CRDP de Lyon. 2002.
---. « Les verbes de perception en contexte d'effacement énonciatif : du point de vue représenté aux discours représentés », *Travaux de linguistique* 46-1, 2003. 49-88.
---. « Quand voir c'est (faire) penser. Motivation des chaînes anaphoriques et point de vue », *Cahiers de Narratologie* [En ligne], 11 | 2004, mis en ligne le 01 janvier 2004, consulté le 06 avril 2014. URL : http://narratologie.revues.org/21 consulté le 4 avril 2014.
Rastier, François. *Sémantique et recherches cognitives*. Paris : PUF, 1991.
Trabelsi, Mustapha. *La Polyphonie textuelle dans les nouvelles d'Albert Camus*. Tunis: La Manouba, 1996.
Vion, Robert. « Modalités, modalisations et activités langagières » R. Vion (dir), *Marges Linguistiques, 2 Approches interactives des faits de langues,* 2001, p. 209-231.
---. « Modalités, modalisations, interaction et dialogisme », J. Bres *et al.* 2005, p. 43-156.
---. « Modalisation, dialogisme et polyphonie », L. Perrin, 2006 (2006a), p. 105-123.
---. « Les dimensions polyphonique et dialogique de la modalisation », *Le Français Moderne* 2006 /1(2006b), p.1-10.
Œuvres consultées des auteurs du prix Nobel :
Albert Camus, prix Nobel 1957 : « *L'Exil et le Royaume* »
J.M.G. Le Clézio, prix Nobel 2008 : « *Mondo et autres histoires* ».

Ion Hadârcă: valenţele mitopo(i)etice ale universului sacral-psalmodic

Dragoş VICOL
Universitatea Liberă Internațională din Moldova

Résumé
L'oeuvre de Ion Hadârcă est un fournisseur d'inflexions sapientielles, le domaine lyrique de sa poésie étant vêtu d'un canon liturgique, ayant certaines valeurs cosmogoniques, picturales et psalmodiques sacrées. La fonction poétique est transfigurée en un « œcuménisme » dirigé vers de nouvelles ouvertures visionnaires et divinatoires, dont la conception de l'omniprésente Thrace et l'idée proto-historique et folklorique de la mort avec le sourire sur les lèvres.
La perpétuelle destruction des valeurs spirituelles et anti-spirituelles fausses, la dépréciation continue de l'ego « camouflée », la confusion des valeurs déterminent la dégradation des véritables « échantillons » dans le lyrisme de Hadârcă. Les élites, le sentiment, l'âme, la lumière, la pensée, la réflexion sacrée, la poésie – tout est vidé de contenu dans les yeux de ceux qui ont une âme dépravée. Il s'agit d'un droit de veto pour le dégénéré sacrilège, fournisseur de non-valeurs, de typologies abstraites, occultes, enroulements schismatiques et même hypocondriaques.
Le syllogisme oxymore de l'amour / douleur est omniprésent dans le lyrisme de Hadârcă. Parce que, au-delà de la souffrance, il y a le bonheur, au-delà du bonheur - l'immortalité, et au-delà de l'immortalité - il y a Dieu.
Les vers du poète apparaissent à travers la fenêtre de la cellule humaine, ils attendent pour le bonheur de la pureté, étant prononcés avec fébrilité par Eminescu, et maintenant, ils sont pris fulgurants par Ion Hadârcă.
Mots-clés: valences mythopoétiques, monde sacré-psalmodique, le contexte philosophique, le syllogisme oxymore de l'amour / douleur, la confusion de valeurs.

Abstract
Poetical work of Ion Hadârcă is bearing sapiential inflections, the lyrical field being dressed in liturgical canon, having certain cosmogonic, pictorial and sacral-psalmodic valences.
The poetical feature is transfigured in a saving "ecumenism" directed towards innovative visionary and oracular openings, which project pervasively the Thracian, folkloric and proto-historical ideas of death with smile on lips.
The perpetual destroying of the false spiritual and anti-spiritual values, the continuous depreciation of the "camouflaged" ego, the confusion of values determines the degradation of the genuine "samples" in Hadârcă's lyricism. The elites, feeling, soul, light, thinking, sacred reflection, poetry – all of them are still emptied of content in the eyes of those who have a depraved soul. It is a veto for the degenerate sacrilege, provider of non-values, of abstruse, occult, winding, schismatic and even hypochondriac typologies.
The oxymoronic syllogism of love/pain is pervasive in Hadârcă's lyricism, because, beyond suffering there is happiness, beyond the happiness there is immortality, and beyond the immortality there is God.

The poet's verses appear through the window of human cell, they wait for joys of purity, being pronounced with ardour by Eminescu, and now, they are taken meteorically by Ion Hadârcă.

Keywords: *mythopoetic valences, sacral-psalmodic world, sapiential inflections, lyrical field, cosmogonic valences, visionary openings, philosophical context, the oxymoronic syllogism of love/pain, confusion of values.*

Revelaţia descifrării şi pătrunderii Marilor Taine Cereşti, fericirea dobândită prin intermediul charismei, abandonul formelor mutilante existenţiale – plasează opera poetică a lui Ion Hadârcă într-o zonă „pre-sufletească", edenică, „îmbibată" de geneză.

Registrul liric indică asupra graţiei divine care exclude egoismul tendinţelor macabre, carnale, vicierea, morbul, cadavericul. Chintesenţa lăuntricului mult „grăitor" erupe din abisuri în valuri înspumate de credinţă şi lave mistuitoare de catran, imagini „purgatorii" se perindă sub lancea Sfântului Gheorghe, nimicnicia şi perdiţia, fadul şi lubricul sălăşluind în viscerele pestriţe ale balaurului „malign":

> Bogat prin două ţări sărace/Risipitoare de copii/Eu sunt orfanul care zace/Sub piatra fără căpătîi/Bogata patrie săracă/Tot ce mi-ai dat luai cu mine/Eu sunt mileniul ce pleacă/Tu eşti minunea ce-l reţine/Suflet păscut de botul fricii/Că te voi pierde-n ceas răpus/Tu eşti cît cuibul rîndunicii/Eu *fără tine-aproape nu-s* (*Elegie bucolică*).

Credinţa ascetă (cu veritabili vraci-terapeuţi ai sufletului) e vestitoare la Ion Hadârcă a unei filosofii pre-creştine, „rădăcinoase – ad radices", colorată de virtuţi prin antinomica „dihotonomie" materie-spirit. Încât dacă sufletul este bolnav, trupul nu-l poate ajuta, dar dacă trupul este bolnav, sufletul poate contribui la tămăduirea lui. Tainiţele interioare, ursitoare şi călăuzitoare ale Binelui şi Răului esenţializează concepţia potrivit căreia sufletul poate fi fericit ca un organ al individualităţii:

> Acum vorbiţi-mi/Cît mai sunt/Bun de bătut cu pietre spîne/Cît gongul stors din clopot surd/Acum se aşterne pe ruşine/Cît *mai aud/ Cît mai suport*/Şopîrla şoaptei prin unghere/Cît pot da replica vegherii/Şi nu-s cu totul mort:/Cu bîta neadertalului/Cu otrava iubitei reptile/Să mă atingeţi acum/Cu toate uneltele pusului/În priza descompusului/ Ciclotroane *sub tălpi/* Şi piroane balistice bateţi/În cele trei palme de mutant/Vedeţi ce-aţi făcut?/În această tolbă de piele/Duhul aproape că nu mai poate regenera/Totuşi – fie-vă milă – /Mai trageţi acum/Iar dincolo cînd voi urca/Abur de spirit topit/În cartea şi crucea de piatră/Acolo feriţi-vă:/ Noli me tangere (*Noli me tangere*).

Opera poetică a lui Ion Hadârcă este purtătoare de inflexiuni sapienţiale. Oricât ar părea de straniu, exhaustiv se vrea conceptul-dilemă: Duhul (varianta populară a sufletului), care poate fi salvat din ghearele apocaliptice şi ridicat pe

Scările Raiului doar printr-o Voinţă Sacerdotală, iminenta luptă cu trupul desfăşurându-se la modul biblic, matusalemic, „eternizat”:

> …dar înainte/ de taina Genezei/şi imediat după focul/Apocalipsei/prima şi ultima filă-i/sunt rupte/căci acolo Cuvîntul/nu are nici un răspuns/acolo Cuvîntul este tăcere/şi *tăcerea este Dumnezeu (Biblia).*

Câmpul liric, în acest caz, îmbracă canonul liturgic, botezul scriptic având certe valenţe cosmogonice, picturale şi sacral-psalmodice. Aidoma bisericilor rupestre, evanghelizatoare prin toiagul minunilor purtat cu grijă de cel dintâi chemat – Apostolul Andrei. Cum se face îngrijirea sufletului? Ferindu-l de factorii de depravare, pentru a-l lăsa să se adape la izvoarele spiritualităţii”. Prin primenirea odăjdiilor cotidiene şi înveşmântarea trupului de prihană în sarica smereniei şi hristoitei:

> La ultimul recesământ/ s-au prezentat:/Apa izvorului/dulce pe viaţă înrîurit/de ocnele mării saline/Apa Iordanului/fierbinte prin Fiu revărsîndu-se/Duhului Sfînt/Apa Stixului/cu ochii negri citind/ biblioteca trufiei umane/şi altele cîte s-au scurs/fără mine trăindu-se/dar cu noimele mele numindu-se/pînă-n fund/m-au *băut* (*Toate apele mării*).

Punctul nodal, culminat atinge neantul, un antipod al hăului de „până la Hades” şi chiar după păgânismul „transcendent”. Un efort nesperat care impune cu obligativitate stoică neprihănirea (vestale ale altarului) şi mai ales „patosul” ontologic:

> Dacă mieii se nasc şi-i sărută oieri/iDacă-n ieslea cu boi doarme pruncele/ Nu-n zadar ţinem umbră acestui pămînt/ Noi suntem prorociţi Învierii/Dacă-n somnul adînc ne străfulgeră colţii/Hăituitei jivine din vînatul de groază/Împietrind în genunchi sub clopotna de pază –/Noi suntem argumentele Morţii/Dacă prea sau abia dacă poate mai mult/Totuşi bate în piept şi zvîcneşte-n senin/Tatăl nostru Ceresc din strădanie multă/Dă-ne nouă să bem din paharul Tău plin/Şi ne împarte egal celor două imperii/Prea *Sfinţiilor Tale: Morţii şi Învierii* (*Sonet pascal*).

Extinderea permanentă, de fapt acapararea *locului privilegiat*, potopirea cu credinţă, ecumenismul salvator îndreptat spre inedite deschideri vizionare, oraculare, proiectează, de astă dată, ideea tracică, basmică, protoistorică – a morţii cu zâmbetul pe buze, chinurile veşnice, Focurile Gheenei fiind substituite de Eternitatea Clipei (viaţa pe pământ) caracterizată de o consistenţă a efemerităţii noastre, deloc tardivă din punct de vedere metafizic, imună la vicisitudinile sorţii şi revelatoare pentru sufletul omului. Sintagme aparent disparate conceptual: corp-spirit/trup-suflet sunt raportate unui context profund meditativ, filosofal:

> Nici orchestre-nici preoţi/Valuri/Curg pe sub portaluri/Noaptea cade/Se aruncă/În laguna cea adîncă/Resturi de tornade/Pîlpîind terminalul de ceară/Scade populaţia burgului/Mereu –cu unul mai puţin/retrăgîndu-se/acolo uitînd-/cu unul mai mult/Tot mai stridente cuvintele/Tot mai rece stingerea (Cimitir).

Prevalează şi puterea pură a minţii , cernută prin sita sufletului, ne-anemiată de „forţa" musculară „macabră", ne-bântuită de „insomnii" hulpave, amorfe, putrezite şi scabroase. Precum spiritul şi caracterul învinge totdeauna „carnea brutală", la fel de netăgăduit este primatul „imaculatului" asupra organicului. „Condensarea" Absolutului păgân, luciferic, reducerea spre pieire conduc la iminenta morbiditate a ţesutului:

> Un sîmbure-i/ o sărăcie în afară/şi-o bogăţie încifrată-n miez/ Un sîmbure-i prorocul sîmburimii/din miez să informeze rădăcina/ amiezilor vestite: - Să nu vină!/Căci viitoarele amiezi/Se-nmormîntează *tot în miez (Miez).*

Ruinarea perpetuă a falselor valori spirituale şi antispirituale, deprecierea continuă a ego-ului „camuflat", confuzia de valori care determină degradarea „mostrelor" veritabile. Elitele, simţirea, sufletul, lumina, gândirea, cugetarea sacră, poezia – toate rămân praf în ochii acelora în care a început depravarea sufletului. Sacrilegiul, degenerator şi generator de non-valori, de diverse tipologii oculte şi mai puţin tainice, şerpuitoare, schismatice şi chiar ipohondre.

Podoabele cugetării sunt profanate prin sfâşierea nimburilor de pe frunţile sfinţilor, prin hulirea pereţilor „hagiografici" ai arhondaricului autohton:

> Nu vă-mbulziţi la poarta Eternităţii vane/E larg alcovul Gloriei ajunge pentru toţi/Pentru cîrpaci şi genii şi germenii de netoţi/Avid tîrîndu-şi slava-n speluncile profane/V-am strîns *cumva cu uşa originea albastră/*Ori v-a sărit o bilă la jocul de şotron/Alteţa cenuşie mă iartă mille pardon/Ce vină port că bila vi-i din născare proastă/Ah vi se strică marfa? Şi totuşi prea degrabă/Îmi ziceţi aleluia în drum spre Cel de Sus/Căci de va bate ceasul să-ntindeţi pe tarabă/Atîtea verzi-uscate ce-n silă aţi produs/Se va vedea că-n poartă aţi opintit degeaba – Cînd *am compus sonetul atunci v-am descompus* (*Sonet gentil*).

Omniprezent în lirica lui Hadârcă este silogismul oximoric al iubirii/durerii. Căci dincolo de suferinţă există bucurie, dincolo de bucurie există nemurire, iar dincolo de nemurire există Dumnezeu. Miros reavăn de busuioc este poezia lui Ion Hadârcă, a smirnă şi a mir spiritual aduce lirica vizionară al Edenului, în distonanţă totală cu această lume murdară, greţoasă, o temniţă, un adevărat sicriu. Discordie şi deşertăciune, aceasta este lumea noastră păcătoasă. Spleen baudelairean, plumb bacovian, blestem arghezian...

Versurile lui Ion Hadârcă transpar stenic prin fereastra celulei umane, aşteaptă bucuriile purităţii („Mathesis", ca la Constantin Noica). „Rugăciunea unui Dac", rostită cu înfrigurare de Eminescu, este acum preluată meteoric de Ion Hadârcă, poetul care cheamă îngerii pentru a duce **„**în poalele lor rugăciunile muritorilor".

Referinţe bibliografice

Hadârcă, Ion. *Teoria stării inutile*. Timişoara: Helicon, 1999.
---. *Arta obsesiei*. Iaşi: Poesis, 2005.
---. *Artera Zen*. Chişinău: Prometeu, 2006.
---. *Poeme/Poemes*. – Chişinău, 2010.
Busuioc, Nicolae. *Cetatea gânditoare*. Iaşi: Cronica, 2005.
Dinescu, Viorel. *Confluenţe*. Galaţi: Arionda, 2002.
Bantoş, Ana. „Stranie intrare în sonet". *Limba Română*, 2004, nr. 1-3.
Cimpoi, Mihai. „Cele patru vânturi stilistice ale lui Ion Hadârcă". *Limba Română*, 2004, nr. 7-8.
Dolgan, Mihai. *Poezia contemporană, mod de existenţă. Metaforă şi Idee*. Chişinău: CEP USM, 2005.

L'Idiot de Dostoïevski selon Krygier, Brejdygant et Spychalski : approche comparatiste

Renata JAKUBCZUK
Université « Marie Curie-Skłodowska », Lublin, Pologne

Résumé
La plupart des œuvres romanesques de Fédor Dostoïevski ont tenté les metteurs en scène de théâtre. Depuis le milieu du XIX[e] siècle jusqu'à présent, les générations successives puisent dans cette source féconde et infinie de possibilités d'interprétations. Chaque artiste peut y trouver ou retrouver des pistes qui l'intéressent et qu'il souhaite développer et présenter à un nouveau public, l'artiste génial qu'était Dostoïevski se prêtant parfaitement à une confrontation dramatique des interprètes ambitieux.
Dans notre contribution, s'inscrivant dans un contexte interculturel, nous nous proposons d'approcher trois adaptations différentes de *L'Idiot* en commençant par la représentation du Théâtre des Treize Rangées d'Opole préparée par Waldemar Krygier (1961), en passant par celle de Stanisław Brejdygant (1967 – Poznań, 1968 – Varsovie et 1971 – Łódź) pour arriver à la proposition de Téo Spychalski au Théâtre Prospero de Montréal (1983). Néanmoins, c'est cette dernière réalisation qui nous intéressera le plus.
Mots-clés : *œuvres romanesques de Fédor Dostoïevski, approche comparatiste, adaptations différentes de L'Idiot.*

Abstract
Theatre directors have been attracted by the majority of Fyodor Dostoyevsky's novels. Since the middle of the 19th century until now, the successive generations have drawn their inspiration from this rich and infinite source of interpretation possibilities. Every artist may discover or re-discover trails which are interesting for him and that he wants to develop and present to a new public. Dostoyevsky was a genial artist whose works are ideal for a dramatic confrontation by ambitious interpreters.
In our article, we would like to approach three different adaptations of *The Idiot*, within an intercultural context, starting from the representation of Theatre of Thirteen Rows in Opole, prepared by Waldemar Krygier (1961), through that of Stanisław Brejdygant (1967 – Poznań, 1968 – Varsovie and 1971 – Łódź), to the proposition of Téo Spychalski in Théâtre Prospero in Montreal (1983). Nevertheless, it is this last one which we will focus our attention on.
Keywords: *novels of Fyodor Dostoyevsky, comparative approach, different adaptations of The Idiot.*

Dostoïevski et son œuvre

Fiodor Mikhaïlovitch Dostoïevski, l'un des plus grands romanciers russes de tout temps, a vécu et écrit au milieu du XIX[e] siècle (1821-1881). Ses œuvres, que l'on peut difficilement classifier, ont devancé son époque de plusieurs décennies. Le romancier s'approche aussi bien du réalisme que du naturalisme mais c'est

surtout par la thématique abordée dans ses œuvres qu'il dépasse ses contemporains. Nous sommes tous familiers avec l'expression « théâtre de la cruauté »[7] qui apparaît au milieu du XX^e^ siècle et qui, avec une modification du mot « théâtre » pour « roman », à notre sens, peut bien caractériser les œuvres de Dostoïevski. En effet, ses romans débordent de crimes, d'horreurs, d'atrocités, de pauvreté, de misère, de personnages qui vivent en marge de la société, de malheureux possédés par des forces impures. Les critiques s'accordent sur le fait que le contenu des œuvres de ce grand romancier russe reste en relation étroite avec la vie de l'artiste, dominée par l'esprit spirituel de sa mère et l'atrocité du comportement de son père. Les rapports tendus entre les deux hommes ont eu un impact considérable sur la personnalité tragique du romancier et sa perception du monde. C'est justement à la suite de la mort tragique de son père médecin que Fédor a fait sa première crise d'épilepsie, la maladie « impure » qui ne le quittera plus. Il charge d'ailleurs de ce lourd fardeau ses héros – dont le prince Mychkine – qui devient le double de l'auteur sur plusieurs points différents. Or tous les personnages dostoïevskiens sont complexes et ambigus. On y voit la fascination de l'auteur par les prostituées, les criminels, les meurtriers ou les possédés, comme un titre l'indique. Mais, en même temps, ses héros sont imprégnés de l'inquiétude métaphysique concernant l'existence d'une force suprême, d'un Dieu représentant la bonté absolue car Dostoïevski était un être très fragile, sensible aux malheurs des proches, à l'injustice sociale, à la misère de la condition humaine. Tous ces sujets apparaissent dans les romans de l'écrivain et il n'est pas nouveau de constater qu'ils restent toujours valables et actuels ; les sujets universels appartenant à toute société et à tout temps.

Compte tenu de la problématique proposée dans cet article, force nous est de constater que les œuvres de Dostoïevski sont aussi tragiques que dramatiques[8]. Même si l'auteur se distanciait des adaptations de ses romans et il ne cherchait jamais à vérifier ses capacités dramaturgiques directement au théâtre, ses récits n'en restent pas moins scéniques. La construction et la qualité des dialogues de ses personnages, leurs vies dramatisées, une fable embrouillée, l'influence des forces impures sur les protagonistes, tout cela provoque que le théâtre lui-même succombe à la tentation d'introduire ses romans sur la scène. Les romans tels que *Les Frères Karamazov*, *Crime et Châtiment* ou *L'Idiot* sont le plus souvent adaptés au théâtre dans le monde entier[9].

Adaptations de *L'Idiot*

La première adaptation de *L'Idiot* de Dostoïevski à la scène du théâtre polonais a eu lieu le 15 novembre 1924 au Théâtre Miejski de Juliusz Słowacki à Cracovie dans la mise en scène de Stanisława Wysocka, sous le titre : *Idiota – Hjalmar Meidell*[10]. Il a fallu attendre jusqu'au 21 octobre 1961 pour que le roman soit repris au Théâtre des Treize Rangées à Opole dans la mise en scène de

Waldemar Krygier. Depuis la première, 33 réalisations suivantes se sont succédées et la dernière a eu lieu le 12 février 2014 à Akademia Teatralna à Varsovie dans la mise en scène de Maja Komorowska – l'actrice au Théâtre Laboratoire de Jerzy Grotowski. Si on y ajoute la version proposée par Téo Spychalski à Montréal, on comprend que les inspirations grotowskiennes sont toujours très fortes et restent valables à l'heure actuelle aussi. Cette situation ne surprend pas si on aborde l'histoire du prince Mychkine de plus près : un personnage représentant les traits typiquement scéniques, incarnant la moralité idéale, utopique, voire folle, qui se distingue fortement des autres membres de la société.

Un roman multidimensionnel, *L'Idiot* laisse place à une quantité d'interprétations. Or, la mise en scène exige des coupures nécessaires qui renoncent à plusieurs sujets abordés dans le texte romanesque, tels la critique de la société bourgeoise, surtout celle du système occidental ou la critique du nihilisme, au profit des questions universelles quitte à intéresser le public le plus large possible. On peut également mettre en scène le seul climat dostoïevskien, une entreprise, certes, difficile, mais capable d'englober l'ensemble de la création du romancier russe. Cependant, ce sont les personnages qui suscitent le plus d'intérêts au théâtre, notamment leurs relations, leur confrontation dramaturgique, leurs conflits ou oppositions tragiques. Dans *L'Idiot*, le triangle amoureux : Mychkine, Nastasia et Rogojine représente l'incarnation des sentiments très forts, des passions mêmes, qui, au bout du compte, détruisent tous les protagonistes.

La première adaptation polonaise du roman de l'après-guerre est considérée comme une variation sur les motifs tirés de l'œuvre dostoïevskienne. Waldemar Krygier, l'auteur du texte de cette version et le metteur en scène[11], a proposé un spectacle original auquel le public n'était pas préparé et, surtout, il ne s'attendait pas à une telle expérimentation scénique. La spécificité de la représentation a soulevé bon nombre de polémiques allant d'un extrême à l'autre : soit on approuvait entièrement la proposition de Krygier, soit on la critiquait totalement[12]. Même si les auteurs du spectacle avertissait le public que la pièce était « une fantaisie théâtrale sur les motifs choisis du roman du grand Russe »[13], certains critiques n'y voyaient rien de positif en déclarant que la pièce était un échec total, un collage de quelques dialogues, dépourvus des contextes logiques de fabulation[14].

Si la réduction du contenu du roman demeure une évidence incontournable, le choix – voire la sélection – des personnages se justifie moins dans la réalisation de Krygier. Surtout l'absence sur scène de Nastasia Philipovna, la protagoniste autour de laquelle l'action est nouée dans le roman, suscite des controverses. Il faut mentionner, néanmoins, que le programme initial prévoyait la présence de Nastasia, le réalisateur a même proposé deux actrices différentes pour ce rôle[15], mais, finalement, on a renoncé à ce fragment de la mise en scène. Sélectionnés de façon arbitraire, les fragments qui construisent l'intrigue ciblent le personnage du prince Mychkine et deux leitmotivs de sa biographie : l'histoire de l'exécution capitale et celle de l'amour. Les critiques soulignent que la veille de Rogojine et de

Mychkine auprès du cadavre de la femme aimée reste la scène la plus fidèle au roman. Cette discussion finale des protagonistes, laissée dans son integralité par l'adaptateur, est en même temps la plus réussie de toute la mise en scène[16].

Dans le programme de la représentation, déjà cité, Ludwik Flaszen souligne que la mise en scène de *L'Idiot* fait allusion à la messe, une messe perverse, sorte de fête noire dont le but et l'accomplissement est un crime. Tout se passe à table. Le caractère des personnages apparaît par la façon de manger. Le cérémonial théâtral progresse à travers le déroulement du banquet : son commencement, développement et aboutissement, c'est-à-dire la liquidation de tout ce qui était à bouffer[17]. On remarque tout de suite l'influence des expérimentations de Grotowski et l'importance qu'il accordait au jeu de l'acteur. Aussi le public n'a pas été traité de façon traditionnelle car il co-participait à la réalisation du spectacle en devenant une collectivité qui observe mais qui juge en même temps les participants au banquet, conscients – à leur tour – de cette présence gênante.

Dix ans plus tard, Waldemar Krygier entreprend une autre réalisation de *L'Idiot* selon Dostoïevski : sa première a lieu le 16 mars 1972, au Théâtre Ludowy à Nowa Huta. Le metteur en scène a proposé une version complètement différente de la précédente en accentuant, cette fois-ci, l'aspect carnavalesque du chef-d'œuvre dostoïevskien. La scène sombre, déprimant par son atmosphère lugubre de la première version est remplacée par une fête pleine de musique, de danse, de couleurs vives. Jan Pieszczachowicz souligne le contraste entre les deux scénographies de Krygier[18] : la première s'appuyait sur les situations des dialogues à table, la seconde était pleine de mouvements devenant un vrai kaléidoscope d'images, une féerie d'événements, de pensées et de sentiments humains. Le dynamisme des dialogues et les cris de plusieurs voix différentes remplissaient le spectacle des bruits et rumeurs typiques pour l'ambiance du carnaval. La représentation illustrait un vrai monde à l'envers : sans principes éthiques, moraux ou sociaux, la profanation des choses qui sont sacrées au quotidien. Les critiques insistent sur la richesse de cette scénographie carnavalesque avec des lampions en couleurs, de nombreuses objets de théâtre, des masques, des fleurs, etc. qui ne sont pourtant pas dominants car la scène reste souvent vide.

Le spectacle, divisé en deux parties, était composé de neuf scènes. Au centre d'intérêt se trouvait le prince Mychkine, présent en scène tout au long de la représentation. Il devient le héros du but principal du carnaval – couronné au début dans un jeu de bouffon et détrôné ensuite par Aglaé et Rogojine. Quant à Nastasia Philipovna, de même qu'à la première adaptation de Krygier, elle n'apparaît pas physiquement sur la scène de Nowa Huta. Même si sa présence est réduite au niveau du discours, son personnage fonctionne dans la pièce comme un fatum omniprésent que tout le monde connaît, dont tout le monde parle mais qui doit rester quelque chose de lointain, de mystérieux jusqu'à la tombée du rideau[19].

Si la scénographie de l'adaptation du Théâtre Ludowy a suscité des controverses, les critiques s'accordent sur le fait que le jeu des acteurs demeure le

point le plus fort de la représentation. Deux créations restent à souligner : celle de Czesław Wojtała interprétant le rôle du prince Mychkine et celle d'Aleksander Bednarz incarnant le personnage de Rogojine. On apprécie également l'idée d'avoir fait recours à la conception de Bakhtine, nouvelle à l'époque de la réalisation scénique ainsi que le courage du réalisateur d'avoir proposé un spectacle complètement différent du précédent.

Un autre metteur en scène polonais a entrepris plusieurs tentatives d'adapter sur scène le roman de Dostoïevski. Stanisław Brejdygant a proposé trois versions de *L'Idiot* que la critique théâtrale considère comme une seule adaptation montrée dans trois villes diverses avec la distribution des rôles différente. Il est à noter que deux fois Brejdygant lui-même a incarné le personnage de Mychkine. La première représentation a eu lieu le 14 avril 1967 au Théâtre Nowy à Poznań, la deuxième le 10 mars 1968 au Théâtre Dramatique à Varsovie et la troisième le 30 décembre 1971 au Théâtre Nowy à Łódź. Dans le programme du premier spectacle, l'auteur explique largement ses intérêts pour le roman de Dostoïevski qu'il considère comme un écrivain dramatique par excellence[20]. Brejdygant explique aussi que ce grand auteur russe peut être accepté par le théâtre et compris par le public seulement à l'époque contemporaine. Dans sa réalisation, il laisse de côté le fond historique, les questions idéologiques de l'époque ou les mœurs en accordant sa préférence aux problèmes de nature humaine pour que les protagonistes semblent au public proches et familiers[21].

Pour ce qui est de la structure globale de la pièce, elle suit le déroulement de l'œuvre narrative. L'adaptation se compose de deux parties, divisées en scènes : sept pour la première partie et onze pour la seconde. Le spectacle commence par la question « où ? » « dans quel sens ? » et se termine par une autre question « pourquoi ? » « pour quelle raison ? » Pourquoi les gens souffrent ? (...) Pourquoi tant de malheurs ?... Pourquoi ils ne peuvent pas être heureux ?... Pourquoi ? [22]. Ces questions reviennent continuellement dans les répliques des personnages qui, en général, proviennent du texte original. L'auteur a cependant introduit ses propres textes pour mettre en valeur l'essence des idées de Dostoïevski. Ces remaniements n'ont pas perturbé la perception globale de la pièce, bien appréciée par la critique ; la critique qui a souligné surtout la fidélité au caractère dostoïevskien de tous les trois spectacles et l'importance du jeu des acteurs, un atout incontestable des représentations, contemporaines aux recherches de Grotowski dans son Théâtre Laboratoire.

Une décennie plus tard, Zbigniew Téo Spychalski, élève de Grotowski, se met aux prises avec le même texte de Dostoïevski. Créée pour la première fois le 4 mai 1983 au Théâtre Prospero à Montréal, son adaptation de *L'Idiot* est jouée 152 fois dans plusieurs villes du monde[23]. La critique reçoit favorablement la représentation, basée surtout sur le jeu des acteurs – le contenu du roman se prêtant parfaitement bien à l'application des idées grotowskiennes du théâtre pauvre[24]. De même que Brejdygant, Spychalski met en scène tous les personnages principaux (Mychkine, Rogojine, Nastasia, Lebedev, Aglaïa, Kolia, Hyppolite) avec la

distribution des rôles pour plusieurs acteurs qui jouent en alternance. Aussi, les deux spectacles suivent fidèlement le contenu du roman, les événements les plus importants sont représentés dans l'ordre chronologique et l'intrigue fait ressortir la substance même de l'œuvre dostoïevskienne. Si, au niveau du contenu, la proposition de Spychalski ressemble à celle de Brejdygant, sur le plan scénique, elle s'approche plutôt de la représentation de Krygier, inspirée davantage par les idées du Laboratoire. Tandis que Krygier a singularisé ses personnages par la façon de manger, Spychalski « a donné un pas différent à chacun de comédien. L'un se déplace sur la pointe de pieds en croisant-décroisant, l'autre par de grands pas ouverts, un autre par de grands enjambées et l'idiot par de petits pas chancelants »[25]. La façon d'assimiler le public au spectacle ressort également des inspirations grotowskiennes : Krygier a confié au spectateur le rôle du juge, Spychalski, dans son adaptation, « enfin a eu la bonne idée de s'adresser parfois directement au spectateur, le transformant en personnage de la fiction convié à l'une des nombreuses soirées de la petite société de Pétersbourg ou de Pavlovsk »[26]. La vision générale de la mise en scène, imprégnée d'onirisme, également fait partie des points communs : le spectacle de Krygier fait penser à un jeu onirique[27], chez Spychalski, le passage, déjà flou, entre les parties successives s'estompe : « Ce découpage presque invisible suggère une suite d'images oniriques, semblant se dérouler dans une durée subconsciente qui ne marque jamais nettement sa chronologie »[28].

La critique a bien apprécié la réalisation de Spychalski en soulignant l'équilibre maintenu tout au long du spectacle entre l'aspect textuel et scénique. L'importance des relations entre les personnages a été accentuée par le choix des scènes pertinent, la réduction de leur nombre au minimum nécessaire et la valorisation des traits caractéristiques du monde dostoïevskien : « Etourdissante et fascinante, cette représentation de *L'Idiot* !... Une grande leçon à la manière de Dostoïevski qui connaissait la composition des entrailles et du cerveau des personnages. La Veillé a globalement réussi un coup de maître... un succès que signent Spychalski, Arcand et une équipe qui a appris à rendre toute sa patine à un classique de la littérature »[29].

Conclusion

Pour conclure, nous tenons à rappeler que l'œuvre de Dostoïevski se prête parfaitement à toute sorte d'adaptation scénique. L'exemple des réalisateurs polonais n'est pas un cas isolé car ce grand créateur russe appartient à la littérature universelle et les artistes du monde entier puisent dans sa source infinie d'interprétations. Surtout les relations interpersonnelles méritent l'analyse particulière et se distinguent par la profondeur et la complexité des rapports, ce qui est très théâtral. Et c'est justement sur cet aspect du roman que tous les trois artistes cités attirent l'attention du public en abandonnant volontairement tout le contexte

socio-politique de l'œuvre. Autre point commun à souligner est l'importance du jeu de l'acteur – sans doutes, l'influence des inspirations grotowskiennes ; de même que la pauvreté de la scénographie (mise à part la seconde version de Krygier) et la participation active du public.

Notes

[1] Dans ce travail, l'ouvrage sera abrégé comme AA et suivi du numéro de page à chaque citation.

[2] Né à Québec le 27 novembre 1915 et décédé le 20 octobre 1983, Yves Thériault est issu d'un milieu modeste. À l'âge de quinze ans, sans avoir fait sa huitième année d'école, il abandonne ses études. Dès lors, Thériault se consacre à des lectures littéraires et fait sa formation en autodidacte, jeune rebelle à traîner dans les rues, lesquelles lui sont une sorte d'« université de vie ».

[3] Dans ce travail, l'ouvrage sera abrégé comme *LAD* et suivi du numéro de page à chaque citation.

[4] Né en 1956, à Casablanca (Maroc), Anouar Benmalek est aujourd'hui citoyen français, et enseigne à la Faculté de Pharmacie de l'Université Paris-Sud. Journaliste, romancier et poète, Benmalek est aussi mathématicien de formation.

[5] Peut-être cela ne sera-t-il pas aussi significatif si le lecteur ne fait pas attention à une question cruciale dans l'interprétation de ce récit et de ce dénouement en particulier. Vivant dans le désert et dépendant du hasard pour rencontrer le salut par l'eau, les Touaregs, pendant longtemps écartés de la civilisation, ont été considérés comme « les abandonnés par Dieu ». Bien que quelques tribus, surtout ceux du Niger et du Mali, aient développé des sentiments nationalistes et participent de mouvements révolutionnaires, la plupart de ce qu'on appelle nation touareg se maintient loin des querelles citadines, car ce peuple se refuse à reconnaitre les limites géographiques imposées par le partage colonial.

[6] Condamné à la fois par la gauche française qui s'engageait ouvertement dans la guerre contre la France coloniale, et par les combattants algériens eux-mêmes qui ne lui pardonnaient pas de condamner publiquement les attentats perpétrés au nom de la liberté, Albert Camus représente le courage intellectuel de ceux qui luttent pour le refus des essentialismes et des échappatoires faciles devant la complexité de l'existence humaine et surtout parce qu'ils connaissent les arcanes de la scène politique. Pour une meilleure réflexion sur la pensée de Camus sur la Guerre d'Algérie, il est important de recourir aux Carnets I, II et III, publiés en portugais sous le titre de *Cadernos*, selon les références à la fin de ce texte.

[7] A. Artaud, *Le théâtre et son double*, Gallimard, Paris 1964.

[8] Dans le sens que Henri Gouhier attribue à ces termes : « Il y a tragique par la présence d'une transcendance ; il y a drame par la présence de la mort » ; cf. H.Gouhier, *Le Théâtre et l'existence*, Librairie Philosophique J. Varin, Paris 1991.

[9] Nous tenons à souligner que c'est *L'Idiot* qui a été sujet de la première adaptation au cinéma, en 1910 (http://fr.wikipedia.org/wiki/L%27Idiot, consulté le 14 avril 2014). Les deux autres romans paraissent respectivement en 1921 et 1935. Par contre au théâtre, *Les Frères Karamazov* sont adaptés en 1911 par Jacques Copeau au Théâtre des Arts à Paris (http://fr.wikipedia.org/wiki/Les_Fr%C3%A8res_Karamazov, consulté le 14 avril 2014)

et *Crime et Châtiment* en 1933 par Gaston Baty (adaptation et mise en scène) (http://fr.wikipedia.org/wiki/Crime_et_Ch%C3%A2timent, consulté le 14 avril 2014).

[10] Pour ce qui est du roman *Crime et Châtiment*, la première scénique en Pologne a eu lieu le 28 mars 1934 au Théâtre Polski à Varsovie dans la mise en scène de Leon Schiller (http://www.e-teatr.pl/pl/realizacje/21834,szczegoly.html, consulté le 14 avril 2014), depuis ce temps, il y a eu 61 réalisations différentes. Par contre, *Les Frères Karamazov* ont été représentés pour la première fois seulement le 30 novembre 1963 aussi au Théâtre Polski à Varsovie dans la mise en scène de Jerzy Krasowski (http://www.e-teatr.pl/pl/realizacje/7495,szczegoly.html, consulté le 14 avril 2014) et, depuis, on peut compter 22 réalisations différentes.

[11] Il est à noter que c'était le seul spectacle donné au Théâtre Laboratoire qui n'était pas dirigé par Grotowski lui-même.

[12] A. Krupski, *Dostojewski w teatrze polskim (1958-1975)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1988. Acta Uniersitatis Wratislaviensis N° 862. Slavica Wratislaviensia XLII, p. 78.

[13] L. Flaszen, *Idiota. Na marginesie inscenizacji W.Krygiera. Idiota* Fiodora Dostojewskiego w inscenizacji Waldemara Krygiera, Teatr 13 Rzędów, Opole, octobre 1961 – le programme du spectacle, document pdf accessible à http://www.e-teatr.pl.

[14] J. Falkowski, *Pożarty*, „Współczesność" 1962, n° 5, http://www.e-teatr.pl/pl/artykuly/90680.html, consulté le 15 avril 2014.

[15] Dans le programme du spectacle figurent les noms d'Ewa Lubowiecka et de Renata Mirecka dans le rôle de Nastasia Philipovna. Il est à souligner également que c'est le seul document de cette représentation qui reste dans les archives du Théâtre.

[16] Il est à noter qu'en 1977, Andrzej Wajda a créé un spectacle intitulé « Nastasja Filipowna », basé uniquement sur la scène finale du roman qui était joué au Stary Teatr im. Heleny Modrzejewskiej à Cracovie (la première le 17 février 1977).

[17] L. Flaszen, *op. cit.*

[18] J. Pieszczachowicz, *Karnawałowy Dostojewski*, „Echo Krakowa" 1972, n° 84, 10 avril 1972.

[19] A. Krupski, *op. cit.*, pp. 80-81.

[20] S. Brejdygant, *Idiota F. Dostojewskiego*, le programme du spectacle, l'adaptation de Stanisław Brejdygant, Théâtre Nowy à Poznań, l'avant- première le vendredi 14 avril 1967 (http://www.e-teatr.pl).

[21] Nous tenons à souligner que cette conception de la familisation avec le protagoniste est caractéristique au théâtre depuis l'antiquité – Aristote, en passant par l'époque classique Scherer, jusqu'au XX^e siècle – Souriau.

[22] S. Brejdygant, *op. cit.*

[23] Au Canada: Montréal, Lévis, Rivière-du-Loup, Ottawa, Québec, Sherbrooke, Rimouski, Matane ; en Belgique : Liège, Arlon, Bruxelles ; en France : Bordeaux, Paris ; en Suisse, à Lausanne.

[24] J. Grotowski, *Vers un théâtre pauvre*, Éditions l'Âge d'Homme, Lausanne 1971.

[25] F. Simard, *L'idiot : une conception toute différente du théâtre*, „Le Droit", Ottawa 14.02.1986.

[26] D. Pavlovic, *Idiot : Dostoïevski au galop*, „Jeu : revue de théâtre" 1983, n° 28, (3) 1983, p. 140.

[27] http://www.grotowski.net/encyklopedia/idiota, consulté le 2 juin 2014.
[28] D. Pavlovic, *op. cit.*, p. 138.
[29] W. Krysinski, *L'Idiot à la Veillée : une fête théâtrale*, „Vice Versa" 1985, n° 3, p. 28.

Références bibliographiques

Artaud, Antonin. *Le théâtre et son double*. Paris : Gallimard, 1964.
Brejdygant Stanislaw. *Idiota F. Dostojewskiego*, le programme du spectacle, l'adaptation de Stanisław Brejdygant, Théâtre Nowy à Poznań, la première le vendredi 14 avril 1967 (http://www.e-teatr.pl).
Falkowski, Jerzy. *Pożarty*, „Współczesność" 1962, n° 5, http://www.e-teatr.pl/pl/artykuly/90680.html.
Flaszen, Ludwik. *Idiota. Na marginesie inscenizacji W. Krygiera. Idiota* Fiodora Dostojewskiego w inscenizacji Waldemara Krygiera, Teatr 13 Rzędów, Opole, octobre 1961 – le programme du spectacle (http://www.e-teatr.pl).
Gouhier, Henri. *Le Théâtre et l'existence*. Paris : Librairie Philosophique J. Varin, 1991.
Grotowski Jerzy. *Vers un théâtre pauvre*. Lausanne : Éditions l'Âge d'Homme, 1971.
Krupski, Andrzej. *Dostojewski w teatrze polskim (1958-1975)*, Wrocław : Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1988. Acta Uniersitatis Wratislaviensis No 862. Slavica Wratislaviensia XLII.
Krysinski, Wladimir. « L'Idiot à la Veillée : une fête théâtrale », *Vice Versa*, 1985, n° 3.
Pavlovic, D., *Idiot : Dostoïevski au galop*, „Jeu : revue de théâtre" 1983, n° 28, (3) 1983.
Pieszczachowicz, J., *Karnawałowy Dostojewski*, „Echo Krakowa" 1972, n° 84 du 10 avril 1972.
Simard, F., *L'idiot : une conception toute différente du théâtre*, „Le Droit" 1986, Ottawa le 14.02.1986.

Sitowebographie

http://www.grotowski.net/encyklopedia/idiota
http://www.e-teatr.pl
http://www.e-teatr.pl/pl/realizacje/4261,sztuka.html
http://www.e-teatr.pl/pl/realizacje/21834,szczegoly.html
http://www.e-teatr.pl/pl/realizacje/7495,szczegoly.htm
http://fr.wikipedia.org/wiki/L%27Idiot
http://fr.wikipedia.org/wiki/Crime_et_Ch%C3%A2timent
http://fr.wikipedia.org/wiki/Les_Fr%C3%A8res_Karamazov

Le texte littéraire comme macro-acte à structure hiérarchique (La pièce de Marcel Aymé « La tête des autres »)

Elena SOLOVIOVA
Université Linguistique de Moscou, Russie

Résumé
L'étude du texte fictionnel dépasse actuellement les cadres des aspects linguistiques traditionnels élaborés dans le contexte structuraliste. Le développement de la pragmatique avec ses critères tout à fait nouveaux a permis de voir dans les textes littéraires des particularités jusqu' à présent inconnues. Selon les pragmaticiens le structuralisme ne cherchait que des propriétés de structure tandis que la pragmatique opère avec des actes de langage et surtout avec l'acte illocutoire.
La typologie des actes de langage n'étant pas encore définitivement établie, on propose de continuer à en parler. Nous personnellement, nous voudrions prêter une attention particulière à la notion de macro-acte langagier qui se rapporte au texte littéraire tout entier. L'analyse des textes satiriques conduit à l'idée du macro-acte comme structure hierarchisée, ce qui s'observe d'une façon apparente dans la pièce satirique de M.Aymé qui acquiert une actualité étonnante dans des contextes socioculturel, politique et historique de notre époque.
Mots-clés: *fictionnel, réel, ludique, valeur illocutoire, macro-acte de langage, structure hiérarchique, pièce satirique.*

Abstract
In a text system, the illocutionary macro-act has complex hierarchical structure. The pragmatic analysis of Marcel Aymé'play "The head of others" classified as a satire proves it. From the satirist standpoint components of illocutionary macro-act are play, irony, satire, depending on each other. Play-acting is considered as an opposition of toy's meaning and game sense taking in the structure of the theatrical piece meanings such as realistic vs fictional, serious vs comic, ludic vs satiric. Elements of the opposition don't deny each other but exist simultaneously in permanent movement as if twinkling.
Keywords: *illocutionary macro-act, hierarchical structure, satiric play, fictional, real, serious, ludic, irony.*

L'avènement de la pragmatique dans les recherches linguistiques a conditionné une nouvelle approche des problèmes qui ne s'inscrivaient plus dans le cadre du structuralisme. Mikhaïl Bakhtine, qui est considéré dans la linguistique européenne comme le précurseur de la linguistique du texte, a proposé un nouveau regard sur le texte littéraire en mettant en doute les possibilités du structuralisme dans la solution des problèmes de la stylistique du texte littéraire, le roman avant tout.

Déjà dans les années 30, M.Bakhtine reprochait aux linguistes de l'époque leur incapacité de voir dans la stylistique les racines philosophiques (33). La pragmatique privilégiée par la philosophie anglosaxone a déplacé l'accent sur la fonction du langage dans le texte, le concept fondamental de la pragmatique étant l'acte de langage et, premièrement, l'acte illocutoire.

L'idée qu'un énoncé contient un système hiérachique des actes illocutoires appartient à C. Kerbrat-Orecchioni. Ce système hiérarchique est d'autant plus compliqué qu'il s'agit d'un texte, structure d'un niveau supérieur à un énoncé isolé. La remarque de la linguiste que certains auteurs considèrent le texte comme une hiérarchie de buts illocutoires avec l'existence de la valeur pragmatique globale nous amène directement à la notion de macro-acte (Kerbrat-Orecchioni 69).

F.Nef dans l'article « Note pour une pragmatique textuelle » se prononce en toute assurance pour les notions de macroactes et micro-actes illocutoires (185). Selon l'auteur, le macro-acte est le produit de la succession des micro-actes dans la structure du texte. Pour D. Maingueneau, l'interprétation adéquate du texte ne résulte pas de la somme des actes de langage élémentaires, elle relève du genre du texte. Donc, le linguiste associe le macro-acte à la notion de genre littéraire (Maingueneau 152).

La pièce de M.Aymé soumise à notre analyse appartient au genre de la satire.

Dans notre thèse où nous avons effectué l'analyse phonético-expérimentale des textes ironiques nous avons formulé l'idée que le macro-acte illocutoire des textes ironiques prend sa valeur constitutive dans le jeu. Cette notion philosophique ne couvre pas seulement le texte ironique, mais n'importe quel texte littéraire et même n'importe quelle oeuvre d'art dépourvue même d'expression verbale : la peinture, la sculpture, l'architecture, etc.

En comparant « Les Statuts de l'ONU », par exemple, d'une part, et une pièce de théâtre de l'autre, on pourrait affirmer que la ligne de séparation distinctive est tracée par le jeu. Le jeu oppose le réel, qui existe en faits et dans les faits, indépendamment de l'homme, et le fictionnel, créé par l'imagination de l'homme. Cependant le terme de réel nous met bien en garde. Les Statuts de l'ONU sont aussi le produit de l'activité humaine.

F. Recanati propose une autre opposition : le sérieux et le non-sérieux (ironie). Les oppositions se révèlent pertinentes dans les situations de communication (Recanati 12). Néanmoins, D. Maingueneau mettait en garde contre la rupture radicale entre un régime littéraire et non littéraire (ibid). Le sérieux, terme que nous employons aussi avec beaucoup de réserve, et le ludique s'imbriquent. Il suffit d'évoquer le livre de J. Huizinga « Homo ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu ».

Le psychologue russe A. N. Léontiev considère le jeu comme une forme de l'activité socioproductive égale par sa valeur aux études, au travail, à la créativité. Il affirme que dans le jeu il y a la signification d' un objet du jeu : bâton (p.ex. avec lequel l'enfant joue au cheval) et le sens ludique de l'objet du jeu : cheval.

Dans le jeu, il y a un décalage entre la signification de l'objet du jeu et le sens ludique : le bâton vs le cheval (Léontiev 201).

Dans la pièce « La tête des autres » il y a une opposition entre le réel criminel de la situation sociopolitique en France après la guerre qui indigne l'écrivain, et une situation imaginaire, fictionnelle, de la condamnation à mort d'un innocent.

L'action de la pièce se déroule dans un pays imaginaire « la Poldavie » et peut être résumée de la façon suivante.

Un joueur de jazz, qui s'appelle Valorin, rencontre dans la rue une femme en quête d'une aventure amoureuse. Il passe avec elle une soirée dans un hôtel. Après cette rencontre, Valorin est arrêté, soupçonné d'avoir commis un meurtre. Il est jugé et condamné à mort. Cette condamnation de l'innocent a été rendue possible grâce au régime sociopolitique qui régnait en Poldavie après la Deuxième Guerre mondiale. Une miraculeuse coïncidence de la moralité décrite par le dramaturge avec celle de la Russie d'aujourd'hui a attiré notre attention. En parlant dans l'esprit de M.Bakhtine, la pièce a acquis une nouvelle vie dans le contexte socio-idéologique actuel. C'est un témoignage du principe dialogique de M. Bakhtine : les deux époques dans deux différents pays, la Russie et la France, se font écho.

Le jeu témoigne de la fiction à l'aide des indices. Premièrement, par la forme imprimée, graphique de la pièce, parue comme livre dans les Editions Bernard Grasset en 1952. Sur la couverture du livre il y a le titre « La tête des autres », accompagné d'un dessin qu'on peut trouver dans les bandes dessinées satiriques. Sur la page de titre, il y a le nom de l'auteur, le titre sous lequel il y a la mention : pièce en quatre actes. Donc le texte imprimé fait voir que le lecteur se trouve en présence de la pièce. En ouvrant le livre, le lecteur lit la liste des personnages qui est précédée de la note signalant la date et le lieu de la première représentation, le nom du premier metteur en scène et le nom de l'artiste qui a conçu et réalisé les décors et les costumes.

Le genre dramaturgique du livre s'explicite petit à petit. Si le lecteur potentiel pas très attentif feuillète le livre soucieux de prendre sa décision de l'achat, il découvre que le texte est divisé en actes, accompagnés de remarques de l'auteur sur le décor, subdivisées elles-mêmes en scènes numérotées. Au milieu des pages, on voit les noms des personnages suivis de leurs répliques à la ligne suivante. Les répliques sont accompagnées de temps en temps de remarques concernant les gestes des personnages, leurs déplacements sur la scène, leurs mimiques et leurs sentiments (didascalies).

Le sens ludique qui se dévoile doucement, petit à petit, apparaît dans le titre énigmatique de la pièce : « La tête des autres » qui suscite chez le lecteur quantité de questions. Pourquoi l'auteur choisit-il une partie du corps pour intituler son oeuvre ? Qui sont ces autres ? Les questions peuvent être différentes en fonction de l'interprétation du texte par les lecteurs. L'énigme constituant un des traits caractéristiques du jeu nous fait penser à l'ambivalence, le terme de M. Bakhtine,

par lequel il définit la conception carnavalesque du monde au Moyen-Age. La polysémie, dans notre cas, la polycémie du titre, représente d'après Youri Lotman le mécanisme de l'effet ludique.

La signification de l'objet du jeu, c'est le titre de la pièce (le baton, dans la terminologie de A. N. Léontiev, avec lequel l'enfant joue au cheval) éveille l'intéret des lecteurs par l'implicite initial, qui s'efface peu à peu au profit de l' explicite à la fin des deux premières scènes du premier acte. « La tête des autres », apparue pour la première fois sur la couverture du livre, perd sa signification énigmatique et présente pour le lecteur un sens très clair faisant comprendre qu'il s'agit des personnes condamnées à mort grâce à l'astuce juridique du procureur Maillard. C'est à ce moment-là que la sémantique énigmatique donne libre cours à l'ironie.

Cette opposition de l'implicite~explicite imprègne toute la pièce. Elle représente une sorte de balancier qui fait le mouvement d'un côté à l'autre, en tenant toujours le lecteur en éveil. D'abord, le suspense, ensuite la détente résultant de la compréhension. C'est l'état dans lequel le lecteur se trouve en fonction de ses propres caractéristiques psychologiques, de son appréhension individuelle au cours de la lecture de la pièce.

Le jeu est une force motrice qui fait que l'écrivain entame l'écriture et représente une motivation plutôt inconsciente témoignant de l' appartenance de l'écrivain à la catégorie créative artistique des producteurs de textes littéraires. C'est la propriété professionnelle de n'importe quel homme de lettres.

Toute oeuvre dramatique contient un « noeud », appelé conflit dramatique, formant l'intrigue de l'oeuvre. Le conflit dramatique est de nature ludique, c'est un des aspects du jeu de l'écrivain.

Les types de conflits varient selon les époques, les auteurs et les genres. Ils sont le produit total de l'imagination de l'écrivain, bien qu'ils ne soient pas dénués de tout fondement réel.

Les enjeux du conflit qui dépendent de la seule volonté de l'écrivain peuvent aussi être différents. Dans « La tête des autres », le conflit dramatique s'exprime dans l'opposition du personnage positif qui incarne le bien - c'est Valorin - et de tous les autres personnages qui personnifient le mal : les procureurs, le dictateur et ses acolytes. Valorin, acquitté au gré du hasard, ne s'arrête pas, s'obstine et manifeste l'intention de tenir jusqu'au bout pour prévenir une nouvelle erreur judiciaire.

Les enjeux du conflit, autrement dit les enjeux du jeu, possèdent une valeur illocutoire. Il y a des oeuvres où le jeu constitue son propre enjeu illocutoire. Par exemple, ce poème de Raymond Queneau :

Prenez un mot prenez en deux
Faites les cuire comme des oeufs
Prenez un petit bout de sens
Faites chauffer à petit feu

Au petit feu de la technique
Versez la sauce énigmatique
Saupoudrez de quelques étoiles
Poivrez et mettez les voiles
Où voulez-vous donc en venir ?
A écrire vraiment ? A écrire ? (42)

Mais, généralement le ludique est le moyen par lequel l'auteur atteint d'autres buts illocutoires.

Le jeu constitue la base de la pyramide dans le travail créatif de l'homme de lettres qui l'amène au sommet de celle-ci où le jeu se dédouble, prenant deux ou plusieurs directions, comme une hydre, dragon à plusieurs têtes. Les directions varient selon les intentions socioculturelles ou sociopolitiques des auteurs.

M. Aymé est tout d'abord poussé consciemment par des buts critiques. Citoyen fidèle à sa patrie, le dramaturge a su créer une comédie satirique qui met en cause la magistrature française et représente un vrai réquisitoire contre l'injustice juridique qui est la conséquence de la vénalité des magistrats français de l'époque.

Le procureur Maillard qui représente dans la pièce la partie civile est préoccupé d'obtenir du jury un verdict de culpabilité malgré l'insuffisance de preuves avancées contre l'accusé pour faire valoir son professionnalisme de procureur. Son collègue, le procureur Bertolier, est son ombre fidèle dans le rôle de l'approbateur de toutes les actions abjectes concernant leurs fonctions juridiques. Les deux procureurs agissent en toute connaissance de cause. Par exemple, dans la scène 6 de l'acte 4, le procureur Maillard avoue sans vergogne que les services accordés par les procureurs sont inavouables « et qu'en un mot, ce sont des forfaitures ». Le procureur Bertolier fait chorus avec lui quand il dit : « Nous autres magistrats, nous connaissons trop les faiblesses des hommes pour permettre de regarder les nôtres avec une excessive sévérité » (Ayme 32).

M. Aymé a introduit parmi les personnages un homme qui constitue l'essentiel de sa critique socio-politique. C'est un dictateur qui prospérait sous les Allemands et qui a acquis un pouvoir énorme après la Libération en faisant chanter des personnes compromises sous l'Occupation. La peur et le chantage sont les deux armes principales de son pouvoir. Dans la scène 7 de l'acte 4, il expose le credo grâce auquel il a atteint ce grand pouvoir: « C'est simplement que dans la politique, comme dans l'administration et comme dans la presse, il y a tout un tas de fripouilles, de quarts de fripouilles et même d'honnêtes gens qui se sentent coupables d'avoir fait un mauvais coup avec moi. Question de solidarité dans l'ordure, vous saisissez ? » (ibid). Le dictateur s'appelle Alessandrovici, le nom faisant allusion à la mafia italienne.

Pour mettre en valeur ce trait caractéristique, pour le renforcer, Aymé dote le personnage d'encore deux autres noms ce qui est très répandu dans le monde criminel afin d'alléger le casier judiciaire.

M. Aymé soumet également à la critique un phénomène social qui se rapporte plutôt au domaine de la psychologie sociale. C'est l'adaptation des gens à l'ordre social qui leur paraît dominant à tel ou tel moment de leur vie. Ils acceptent avec facilité les normes morales existantes dans la vie sans se soucier de leur légitimité éthique. Mêmes les personnages qui n'ont pas commis de crimes prennent dans la pièce le parti du plus fort indépendamment de ses actions quelles qu'elles soient. Les femmes des procureurs, même les enfants du procureur Maillard, attendent avec impatience les résultats du procès. Ils sont angoissés que le mari Maillard et le papa Maillard n'obtienne pas la culpabilité de Valorin. Et quand Maillard rentre avec la bonne nouvelle pour lui et pour toute la famille, c'est la jubilation générale.

Le modèle du macroacte illocutoire de l'oeuvre littéraire contient deux extrêmités opposées : le jeu et la critique, car l'auteur ne peut pas rester indifférent au monde qu'il recrée dans son oeuvre.

La pièce de M.Aymé appartient au genre de la comédie satirique. Un maillon intermédiaire entre ces deux extrémités est représenté par l'ironie qui transforme la critique de l'auteur en satire. L'histoire de l'étude de l'ironie témoigne de son caractère multiforme très complexe. L'ironie dépasse le phénomène langagier, c'est un phénomène extralinguistique qui suscite beaucoup de controverses, en particulier dans l'interprétation des notions apparentées: l'humour, le comique, la satire.

L'ironie est un jeu et la première définition de l'ironie comme jeu a été faite par F. Schlegel. Le caractère polyfonctionnel de l'ironie est déterminé par la notion même du jeu. Dans le jeu, le joueur peut faire n'importe quelle action avec l'objet du jeu. Dans le jeu, la poupée dort, la chaise n'est pas une chaise mais une auto, le bâton n'est pas un morceau de bois, mais un cheval, etc.

B. Allemann voit dans l'ironie le mode de formation du discours qui établit la différence entre ce qui est dit littéralement et ce qui est sous-entendu (392). Dans notre thèse sur l'étude phonético-expérimentale des textes ironiques nous avons adopté deux approches à l'ironie : textuelle et pragmatique. Parmi les adeptes de la conception pragmatique de l'ironie, nous pourrions citer entre autres P.Bange qui définit l'ironie comme un acte illocutoire. Mais en ce qui concerne le contenu des significations illocutoires, il n'y a pas d'unanimité. Selon Y.Lotman, le principe ludique de l'organisation sémantique du texte littéraire consiste en polysémie et dans ce cas toutes les significations ne s'annulent pas, elles sont presentes simultanément(142). Leur existence synchronique n'est pas immobile, elles sont en mouvement, mouvement que Y.Lotman définit comme « scintillement » (ibid).

Guidé par le jeu ironique, et l'ironie n'est qu'un jeu, l'auteur de la pièce sélectionne des moyens linguistiques créant des micro-actes illocutoires. Cela nous fait affirmer en toute assurance que ce n'est pas une suite des micro-actes qui crée

un macro-acte. C'est juste le contraire. Un micro-acte illocutoire est le produit d'un macro-acte. Dans la pièce, l'écart entre la signification de l'objet du jeu, « la peine de mort » existant en France, et le sens ludique, « la condamnation à mort » du personnage de la pièce, s'élargit, en se transformant en opposition entre « la peine de mort » et « la condamnation à mort d'une personne dont la culpabilité n'est pas bien prouvée ». Ensuite, le décalage entre la signification de l'objet du jeu et le sens ludique prend une distance énorme lorsqu' à cette opposition s'ajoute « la jubilation générale » des personnes réunies pour féliciter le procureur Maillard à la fin du procès. L'indignation du lecteur atteint son point culminant quand la signification de l'objet du jeu « peine de mort » s'oppose au sens ludique « la condamnation à mort d'un innocent ».

Donc, le décalage entre la signification de l'objet du jeu et le sens ludique atteint son maximum vers la fin de la pièce qui s'enrichit de beaucoup d'autres détails.

Le développement de l'intrigue nous conduit à la situation où l'innocent s'évade miraculeusement, apparaît par hasard dans la maison du procureur, rencontre le témoin de son innocence, la dame avec laquelle il a passé la soirée.

C'est un autre exemple de l'opposition de la signification de l'objet du jeu et du sens ludique. D'abord, la femme, la signification de l'objet du jeu, être humain de sexe féminin, s'oppose à la femme avec laquelle Valorin a passé la soirée, le sens ludique de l'objet du jeu. Ensuite, l'opposition entre l'objet du jeu « femme » et son sens ludique prend une autre valeur : «la femme avec laquelle Valorin a passé la soirée » vs «la femme du procureur Bertolier ». Cette opposition de l'objet du jeu et son sens ludique acquiert déjà une nuance ironique dans le contexte de la condamnation à mort d'un innocent par le collègue du procureur Bertolier. Ensuite l'opposition entre l'objet du jeu et son sens ludique se transforme en opposition « la femme du procureur Bertolier » vs «la maîtresse du procureur Maillard ». Ce triple rôle d'une seule femme attribue au contexte une signification de farce et produit un fort effet comique aboutissant au sarcasme satirique. Le but social de la critique de la moralité régnant dans le pays que l'auteur poursuivait dans la pièce est finalement atteint.

On pourrait représenter tout le contenu de la pièce sous forme d' oppositions entre la signification de l'objet du jeu et le sens ludique.

La structure du macro-acte représente donc une subordination progressive : jeu, ironie, satire. C'est une unité à trois éléments subordonnés. Dans la conscience de l'auteur, c'est une unité indissoluble, mais dans la longueur du texte de la pièce ces éléments « scintillent » un à un dans un ordre différent.

Les pragmaticiens affirment que l'acte de langage ne peut être ni vrai ni faux. Ils déclarent que l'acte de langage doit être réussi. Si l'acte de langage n'est pas réussi « il peut se produire une véritable paralysie », écrit D.Maingueneau. La catégorie de la réussite de l'acte de langage est, à notre avis, étroitement liée avec

la structure du macro-acte. Plus l'espace entre la signification de l'objet du jeu et le sens ludique est rempli de détails, plus le macro-acte est réussi.

En conclusion je voudrais m'arrêter sur l'opposition suivante : la France, la signification de l'objet du jeu, la Poldavie, le sens ludique. Depuis la première représentation de la pièce en 1952, 62 ans se sont écoulés. La récente lecture de la pièce permet de voir l'opposition entre la signification de l'objet du jeu et le sens ludique s'élargir jusqu'à l'opposition « la France des années d'Après-Guerre » vs « la Russie d'aujourd'hui ».

.

Références bibliographiques

Allemann, Beda. « De l'ironie en tant que principe littéraire », *Poétique*, n. 36, nov., 1978, p. 388 – 398.
Aymé, Marcel. *La tête des autres.* Paris : Grasset, 1952.
Bange, Pierre. « L'ironie. Essai d'analyse pragmatique », *L'ironie. Travaux du centre de recherches linguistiques et sémiologiques de Lyon*, n. 2, 1978, Paris : Presse Univ. de Lyon, 1978, p. 61 – 84.
Huizinga, Johan. *Homo ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu.* Paris : Gallimard, 1976.
Kerbrat-Orecchioni, Catherine. *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin, 1980.
Maingueneau, Dominique. *Pragmatique pour le discours littéraire.* Paris : Nathan Université, 2001.
Nef, Frédéric. « Note pour une pragmatique textuelle. Macro-actes indirects et dérivation rétroactive ». *Communications*, vol.30, n. 32, 1980, p.183 – 189.
Queneau, Raymond. « Pour un art poétique ». Cent mille milliards de poèmes. Paris : Gallimard, 1961.
Recanati, François. *Philosophie du langage (et de l'esprit).* Paris : Gallimard, 2008.
Бахтин М. М. « Теория романа », т.3, (1930 – 1961 г.) Москва: Языки славянских культур, 2012.
Леонтьев А.Н. *Проблемы развития психики*. Москва: изд. МГУ, 1981.
Лотман Ю.М. «Тезисы к проблеме Искусство в ряду моделирующих систем», *Учен. зап*. Тарт. гос. ун-та, вып.198, 1967, с.130 – 145.

L'affirmation du modèle romantique sur la scène roumaine du XIXè siècle (Étude de reception littéraire)

Marilena Andreea LUPU
Université « Spiru Haret » Bucarest, Roumanie

Résumé
En Roumanie, le modèle théâtrale romantique français est imposé au public, son plus nombreux récepteur, sur les planches. À cet égard, nous distinguons un processus unitaire de réception realisé par l'action parallèle - souvent rivale, – des troupes françaises et roumaines, qui s'adressaient d'ailleurs à deux categories distinctes du public, ayant des expériences esthétiques différentes.
Mots-clés : *modèle romantique européen, théâtre roumain, expériences esthétiques.*

Abstract
In Romania, the model of French romantic theater is imposed to the public, to its larger receiver, on the boards. In this regard, we distinguish a unitary process of reception achieved by parallel actions – often rival – of the French and Romanian troupes, which addressed two distinct categories of public, having different aesthetic experiences.
Keywords: *European romantic style, Romanian theater, aesthetic experiences.*

En Roumanie, le modèle théâtrale romantique français a été imposé au public par l'action parallèle des troupes françaises et roumaines. Les troupes françaises présentent pour nous un double intérêt: d'une part, elles illustrent , par leurs changements et par l'attitude du public, l'évolution du récepteur roumain, d'autre part, elles hâtent le processus de la reception du romantisme, par l'influence directe sur le répertoire dramatique, le jeu de scène et la scénographie. Parmi les autres troupes etrangères (polonaises, allemandes, italiennes et russes), dès le début du siècle, celles françaises ont une position privilégiée, par l'attention des autorités, qui soutiennent un théâtre pour la noblesse, théâtre qui, étant consacré aux élites, n'a pas de portée politique. C'est ce qui semble expliquer l'autorité de ces troupes, qui, jusqu'en 1850, ont une activité régulière et, par cella même, significative pour cette section du public – qui, en grande partie, constitue aussi le récepteur lecteur – que nous désignons par le syntagme « public-lecteur ».

Aux environs de 1830, le théâtre français en Roumanie devient le lieu de rencontre entre la noblesse et la bourgeoisie et un espace de divertissement pour le menu peuple, qui le fréquente pour imiter la « mode » des riches et pour suivre l'action en mouvement. Par le répertoire et la mise en scène, ces troupes ont constitué le cadre du renouvellement, où le théâtre roumain se forgeait en plein effort européen de changement des anciennes formules dramatiques et des manières consacrées, des mises en scène. La scénographie, basée sur la « couleur

locale » – le souci du detail suggestif, la mobilité et le spectaculaire du cadre de l'action dynamique, propres au théâtre parisien du temps - a été connue par l'effort constant des troupes, qui apportaient chaque année de la France les nouveautés techniques et d'autres comédiens.

Une expression de cet effort de renouvellement - imposé par la soif de nouveauté d'un public qui voyageait et qui lisait les oeuvres dramatiques et les journaux étrangers – est l'effort même des troupes de synchroniser leurs spectacles avec les représentations de Paris. Ainsi, en 1837-1838, on représente à Bucarest *Le gamin de Paris* de Boyard et Vanderburch (présenté à Paris en 1836); *Le mariage impossible* de Mellesville et Carmouche (à Paris, en 1828), *Mémoires d'un colonel de hussards* de Scribe et Mellesville (à Paris, en 1832) etc.

Cette synchronisation – fait non remarqué par les historiens roumains du théâtre – est aussi le reflet de la manière propre au romantisme roumain de brûler les étapes. Si en France le mélo à l'époque a son succès dû à la crise du théâtre romantique, aggravée par l'échec des dernières pièces hugoliennes, le succès du mélo en Roumanie prépare l'appropriation du romantisme, lui est contemporain et même lui survit. D'un type spécial, la "synchronisation" inclut aussi les premières représentations des grands drames romantiques, dues aux troupes françaises: *Angélo, tyran de Padoue* (en 1837, par la troupe Hette, à Iassy, et en 1838 par Filhol, en Valachie) et *Charles VII chez ses grands vassaux* (en 1842, par Hette, à Iassy).

On pourrait conclure que, par le répertoire et la mise en scène, les troupes françaises ont eu, jusqu'en 1850, un rôle actif dans la formation du récepteur: public, lecteur (car elles ont hâté la reception directe par des comandes aux librairies parisiennes et par la traduction des pièces représentées). À cet égard, sont notables les traductions de Negruzzi (*Angelo, tiranul Padovei* et *Treizeci de ani din viaţa unui jucător de cărţi*), réalisées la même année que les mises en scène.

Après 1850, l'influence effective s'efface, ces troupes réalisant des tournées qui finissent par avoir un succès d'estime. Ce changement d'attitude est le reflet d'une évolution du récepteur – du public. Après la Révolution de 1848, la création d'une intellectualité, formée dans l'esprit des idéaux nationaux et qui soutient le théâtre autochtone, s'ajoute aux changements des goûts de la bourgeoisie et même des boyards, qui voyageaient beaucoup à l'étranger et pouvaient comparer et considérer le théâtre français de Roumanie comme « bon pour l'Orient ».

L'attrait du théâtre français et la fidélité de « son » public roumain - formé des gens d'une certaine condition ou plutôt ayant de telles prétentions – demeurent constants, mais perdent de leur ampleur dans le contexte de la lutte pour la création de l'institution du Théâtre National. Ainsi, le répertoire et la langue française montent sur la scène des instituts d'enseignement privé (le 17 juin 1863, à l'Institut Vaillant, on représente *Esther* de Racine, avec des costumes empruntés au Comité Théâtral) et sont employés pour des spectacles des troupes roumaines (sous la mise en scène de A. Gatineau, en 1861).

Vers la fin de la période étudiée (1810-1880), les représentations des troupes françaises de Raphaël Felix (1867-1868), Taillefer et Marie Dorval (1871), Georges Blum (1872), par leur répertoire de grand succès, illustrent un nouveau mouvement dans l'horizon d'attente du public. Le vaudeville et la comédie demeurent dominants dans ce répertoire et – au moins par le nombre – limitent le mélo, l'option s'orientant de Scribe vers Labiche et Victorien Sardou. Le théâtre grave, auprès des drames du romantisme « classicisé » (*Anthony* de Dumas), propose le lyrisme (*Noaptea de octombrie* de Alfred de Musset) et l'illustration réaliste - de dernière heure sur les scènes parisiennes – des thèses sociales romantiques (*Dama cu camelii*, de Dumas-fils). La prédominance du mélo nous paraît aussi importante non seulement comme intermédiaire pour le grand drame romantique, mais aussi pour la synchronisation avec la dynamique du mouvement théâtral postromantique.

Les troupes roumaines, avec une parution tardive, parcourent une évolution inverse: de la méfiance des spectateurs – pas tellement nobles, puisque, dans leur grande majorité, ils étaient des bourgeois et des gens du peuple – envers les possibilités dramatiques d'expression du roumain et envers le manque d'expérience des interprètes, vers le succès consacré par la création d'un public du Théâtre National, ayant son repertoire autochtone original.

Cette évolution qui – de notre point de point de vue – est fondamentale pour la création du grand public – nous semble marquée pour chaque étape de la réception du modèle romantique par l'action d'une personnalité. Cette personnalité est illustrative aussi pour l'option pour le répertoire français que pour la mise en scène et l'interprétation romantique en roumain.

D'origine grecque, *Costache Aristia* (1800-1880) met l'empreinte de sa personnalité sur les débuts de théâtre roumain des professionnels. Son activité intense jusqu'à la Révolution de 1848 représente pour la réception du modèle occidental la transition entre le théâtre grec de Cişmeaua Roşie et l'expérience dramatique française. Formé à Paris par Talma, Aristia impose un répertoire et un style interprétatif qui vont au devant de l'option théorique classique de I. Heliade Rădulescu. Par le répertoire dramatique de Societatea Filarmonică le comédien oriente l'option esthétique du public. Ce répertoire est aussi l'expression de son option classique. Le spectacle-examen du 23 août 1834 présente *Fanatismul* de Voltaire (dans la traduction de I. H. Rădulescu) et ouvre une saison dramatique qui propose aussi *Amorul doctor* de Molière, dans la traduction de C. Florescu. La saison 1835 développe le goût autant pour la tragédie (par *Alzira sau Americanii*, *Mahomet sau Fanatismul* de Voltaire, traduites en roumain par Grigore Alexandrescu et I. H. Rădulescu, et *Orest* de Alfieri, dans la traduction de S. Marcovici) que pour la comédie (de Molière : *Silita căsătorie*, de Molière, *Vicleniile lui Scapin*, *Amorul doctor*, *Preţioasele*, dans les traductions de C. Aristia, C. Rasti, C. Florescu, I. D. Ghica), et la farce (de Kotzebue, *Şefu nerod*, traduite par I. Niţescu). Un tel répertoire offert à un public sans aucune « prescience »

illustre l'essai des promoteurs de diriger l'option du répertoire vers les genres classiques, par une oeuvre d'un « classique » du genre, *slăvitul* Kotzebue.

Les pièces représentées en 1836 semblent marquer le triomphe de la comédie (de Molière : *Vicleniile lui Scapin*, dans la traduction de C. Rasti ; *Bădăranul boierit*, pièce traduite par I. Ionescu, *Amfitrion*, traduite par I. H. Rădulescu ; *Bărbatul cornat în părere sau George Dandin*, traducteur inconnu; de Goldoni : *Văduva vicleană*, dans la traduction de C. Moroiu; de Lesage : *Crispin sau rival stăpânului său*, traduction signée par Şt. Burchi) et du mélo, qui gagne le terrain par Piron (*Nebunul*, traduction réalisée par I. Roset) et surtout Kotzebue (*Grădinarul orb*, dans la traduction due à G. Munteanu ; *Mizantropia şi pocăinţa*, texte traduit en roumain par I. Voinescu II).

Le fait que les tragédies préparées pour la scène (*Méropa*, traduite par Catinca Sâmboteanca ; *Regulus*, traduite en roumain par H. I. Collin – I. Văcărescu ; *Virginia* de Alfieri, dans la traduction de C. Aristia) ne sont pas représentées prouve la pression extérieure du public et peut-être de la censure, qui se méfiait du caractère révolutionnaire surtout du théâtre « sérieux », qui devait être limité à la sensibilité.

Ce répertoire nous permet de conclure que le pathétisme tragique, nuancé par le soucis pour l'exactitude historique de son interprétation – qu'Aristia cultive d'ailleurs aussi dans sa classe de déclamation de *Societatea Filarmonică* constitue l'essence classique d'une première école interpretative. Ce style est assimilé et orienté vers le contexte romantique par Eufrosina Popescu, Costache Mihăileanu, Costache Caragiali, qui essayent de diriger – dans la période 1850-1870 – l'option pour le drame.

Costache Caragiali (1815-1877) est celui qui continue les efforts de Aristia. Par ses troupes, il représente le moment d'affirmation du théâtre national à Iassy et Craïova, mais surtout de la création de *Teatrul cel Mare* de Bucarest, qu'il a dirigé entre 1852-1855. Son cours de mimique et de déclamation au Conservatoire de Bucarest, ainsi que son jeu de scène imposent un style interprétatif déclamatoire et pathétique, profondément marqué par ses contacts fréquents avec le théâtre français contemporain, connu par les voyages à Paris. La brève caractérisation de Kogălniceanu (« Jocul cel patetic şi plin de adevăr ne-au încântat cu totul »), ainsi que sa récommandation (« Un lucru numai am mai dori de la dumnialui, adică mai puţină sentimentalitate, şi mai mult natural ») tracent le contour du comédien roumain romantique. Si au niveau de l'interprétation, de la mise en scène et de la technique du spectacle, Caragiali représente un premier moment de syncronisation avec le théâtre français romantique, et des premières années après la chute de Hugo – du point de vue du répertoire, il est forcé à se plier au niveau du public et à son horizon mélodramatique.

Le répertoire des premières saisons dramatiques de Teatrul cel Mare (1852-1855) illustre l'orientation du public – imprimée par Caragiali, de la dominante Kotzebue (maintenu par une seule pièce assez ancienne, *Uniforma lui Wellington*), vers le modèle français (de Scribe : 7 titres sur 85 ; Bayard – parfois en

collaboration, 10 titres ; Boirie et Fréderic ; Souvestre ; Théalon ; D'Alboaz ; Angély : un titre pour chacun). Nous remarquons ainsi un décalage propre au théâtre roumain entre la formule de spectacle – qui est continuellement renouvelée, qui repond au désir de nouveauté du public et du metteur en scène, et l'option pour un certain répertoire, moins dynamique, attiré par les dérnières nouveautés parisiennes, mais dans les genres connus, entre les limites de « l'attente ». Costache Caragiali fraye le passage au drame romantique français, en l'incluant dans son répertoire stable.

Grâce à ses efforts, dans le répertoire de Teatrul cel Mare entrent : Al. Dumas-père, avec ses oeuvres plus proches du mélo : *Don Cezar de Bazan* (1852), *Caterina Howard* (1853), *Turnul de Nesle* (1854), V. Hugo *Lucreţia Borgia*. Traduit et représenté en 1853, ce texte a été considéré dangereux par la censure, qui l'a interdit la même année. Si l'on rapporte ces 5 titres de « drame istorice » au 85 pièces representées entre 1852-1855 (dont 27 sont « vodevile » – et genres mixtes comme « dramă-vodevil », « comedie-vodevil »; 17 sont « drame » ; 15 comédies – « comedie-dramă », « comedie-vodevil », « operă-comică » et 21 « melodrama ») on rémarque le rapport existant entre le drame et le mélo à l'époque.

De même, Caragiali propose le drame romantique – en tant que modèle – par ses propres créations. Son oeuvre dramatique illustre d'ailleurs les recherches d'une alternative au mélo, qui puisse s'encadrer dans l'horizon du public. Sans atteindre le niveau des chefs-d'oeuvre, pour la deuxième moitié du siècle, son oeuvre synthétise l'orientation vers le réalisme critique, concentré dans la farce classique de moeurs et de caractères : *O repetiţie moldovenească sau Noi şi iar noi*, 1844 ; *O soare la mahala sau Amestecuri de dorinţe*, 1845 ; *Dezertorul sau Sluga isteaţă*, 1845 ; *Îngâmfata plăpămăreasă sau Cucoană sunt*, 1846 ; *Doi coţcari sau Feriţi-vă de răi ca de foc*, 1849 ; *Duelurile*, 1850 ; *Învierea morţilor*, 1850 ; *Urmarea coţcarilor în Moldova sau Lupul păru-şi schimbă, dar năravul ba!*, 1851 ; *Andreiaşu mamei* (non datée).

Aussi notables sont ses drames historiques: *Umbra lui Ştefan cel Mare şi Mihai Bravul* et *Fiul pădurei sau Moartea haiducului Tunsu* représentent l'appropriation du modèle par le récepteur (créateur et interprète) et son entrée dans l'horizon d'attente du public, par la rélation avec la formule du mélo.

Le succés d'avoir mis en scène les romantiques a été la contribution majeure de C. Caragiali à la pénétration du modèle dans l'attente du public. Pendant l'étape Caragiali (1837-1860), le rapport - dans la réception de l'oeuvre romantique – entre le texte traduit et le spectacle change aussi. On traduit les oeuvres qui ont du succès à Paris – ou aux représentations des troupes françaises à Bucarest – ce qui renforce le « marché » littéraire et développe l'attente romantique du lecteur.

Issu de la troupe de Caragiali de *Teatrul cel Mare*, Mihail Pascaly (1830-1882) transforme l'accueil du drame – réalisé par son devancier – en « attente » et impose la formule romantique.

Formé à Paris par Samson, Bouffé, Got, Bocage – au cours de ses voyages de « perfectionnement » artistique de 1860 et 1862, Pascaly est pour le public roumain l'artiste romantique par excellence. Interprète complexe, il est un fanatique du mélo à mise en scène de grand apparat; il a du succès dans la comédie, mais excelle et impose les grands rôles romantiques. Pour le public roumain, le caractère passionné, tumultueux, frénetique jusqu'au paroxysme d'Hernani, Kean, Chatterton, Ruy Blas et le rhétorisme de la formule esthétique romantique s'identifie avec le comédien et avec son style.

Par le répertoire de *Teatrul cel Mare* (1860-1863 ; 1865-1874 ; 1875-1877) de *Teatrul Societăţii Dramatice* (1863-1864) ou à *Micul Batel* (1864-1865) se produit – ce que nous appellerons – une deuxième synchronisation du théâtre roumain et un nouveau rapprochement de son public aux options ocidentales. Pascaly développe ce qui nous semble être une première politique dans le domaine du répertoire, due à illustrer le modèle esthétique (où sa personnalité artistique est le mieux mise en valeur). Son ambition et son audace de mettre en scène les grands rôles romantiques « forcent » l'attente de public et finissent par la « moduler » et la « corriger » - dans les termes de Jaus – jusqu'à « l'intégration à l'horizon de [cette] esthétique nouvelle ».

Le répertoire romantique de Pascaly, par rapport à celui de Caragiali, est varié (grâce aux représentations de Dumas), élargi (par celles de Hugo) et renouvelé (par l'introduction de Vigny et de Musset). De la série mélodramatique de Dumas, Pascaly reprend les pièces favorites du public : *Don Juan de Maraña* (1861, 1869, 1871, 1873), *Caterina Howard* (1861, 1871, 1873), *Turnul din Nesle* (1861), *Muşchetarii* (1861). En ajoutant à cette série *Mlle de Belle Isle* (représentée en 1863 sous le titre de *Onoarea pierdută a femeii*) et les drames psychologiques *Comedianul Kean sau dezordine şi geniu* (1861) et *Anthony* (1863), Pascaly offre l'image scénique complète du romantique le plus joué en Roumanie. Réduit par l'expérience directe du public à *Lucreţia Borgia* (reprise par Pascaly en 1867), et *Angélo…* Hugo, connu en tant que chef de file et plutôt réspecté que joué chez nous, est récupéré par Pascaly par ses grands drames.

Les spectacles événements et le rhytme dans lequel ils se succèdent semblent indiquer l'existence d'un public « mûr » pour récevoir les sommets du modèle et en même temps ayant une « attente » romantique, que les chefs d'oeuvre hugoliens ne « contrarient » plus: *Ruy Blas* (1868, 1869, 1871), *Regele petrece* (1869), *Hernani* (1873, dans la version Sion, qui améliore celle de Heliade), *Burgravii* (« marea scenă », 1873).

Moins épiques et plus éloignés de l'essence du mélo, ainsi que de sa thèse, les drames de Vigny (*Chatterton*, 1861 et 1865) et Musset (*Un capriciu*, 1865), mis en scène et interprétés par Pascaly, qui a préparé Chatterton à Paris avec Bocage, ne réussissent pas à imposer les deux auteurs.

En plein moment d'intégration du modèle dans l'attente et d'identification esthétique du public avec le héros du drame historique, Pascaly essaye la synchronisation de notre théâtre, par la promotion des alternatives au romantisme.

Après les succès d'estime, et non de public, remportés par les représentations de Vigny et Musset, Pascaly met en scène les pièces historiques de Delavigne (déjà représenté – *Copiii lui Eduard*, 1863; ou nouvelles pour le public : *Don Juan de Austria*, 1869 ; *Ludovic al XI-lea* (1871) et Ponsard (*Leul înarmat*, 1867, 1871 ; *Onoarea şi banii*, 1871).

L'orientation vers Ponsard, l'introduction et le grand succès de Dumas-fils (*Dama cu* camelii, 1865, 1869, 1871), ainsi que le remplacement de Scribe - dans le mélo – par Sardou (*Gărgăunii*, *La papillonne*, 1864, 1871; *Amicii fal*şi, 1867 , *Nos intimes*, 1871; *Domnii negri*; *Familia Benoiton*; 1869; *Spaimele unui avocat*, 1871).

La saison 1871 – l'une des plus riches en premières à *Teatrul cel Mare*, où Pascaly met en scène Dumas-père et fils, Delavigne et Hugo, Ponsard et Sardou – clarifie à notre avis, la demarche de l'option rélative au répertoire et les niveaux de la synchronisation réalisée par Pascaly. Pascaly récupère le chef-d'oeuvre (par Hugo), fait des concessions de survivence au public (par Dumas et Delavigne) et propose une « actualisation » postromantique (par Ponsard, Dumas-fils et Sardou).

Ces trois démarches artistiques nous semblent significatives pour la spécificité de l'horizon d'attente théâtral roumain, qui s'éloigne des données fixées par Jaus pour un premier lecteur (lecteur destinataire) et pour un récepteur ayant un horizon ferme, qu'une oeuvre peut « combler », « satisfaire », ou « contrarier ». Le lecteur roumain de théâtre – qui provient du public – forme son « attente » au fur et à mesure qu'il acquiert une conscience esthétique. La passion pour le théâtre et le spectacle le fait disponible à toute offre. « L'accueil » devient attente par ses options: réfus de la tragédie et fanatisme pour le mélo – qui le prépare à accepter et adopter le drame, attrait pour le drame historique et intérêt pour celui psychologique, penchant pour le dynamisme de l'action et simple estime pour l'analyse.

Références bibliographiques

Brădăţeanu, Virgil. *Istoria literaturii dramatice româneşti şi a artei spectacolului*. Bucureşti: Ed. Didactică şi Pedagogică, 1966.

Ciorănescu, Alexandru. *Teatrul românesc în versuri şi izvoarele lui*. Bucureşti: Casa Şcoalelor, 1943.

Drouhet, Charles. *Literatura franceză. Studiii de literatură română şi comparată*. Bucureşti: Ed. Eminescu, 1983.

Eliade, Pompiliu. *La Roumanie au XIXè siècle. Les trios présidents pltenipotentiaires (1828-1834)*. Paris: Hachette, 1914.

Jauss, Hans Robert. *Experienţă estetică şi hermeneutică literară*. Bucureşti: Univers, 1983.

Maingueneau, Dominique. *Le contexte de l'oeuvre: énoncé, écrivain, société*. Paris: P. Dunod, 1993.

Vodă Căpuşan, Maria. *Pragmatica teatrului*. Bucureşti: Ed. Eminescu, 1987.

Réverbérations du modèle culturel français dans l'espace du romantisme européen

Ludmila BRANIŞTE
Universitatea « Alexandru Ioan Cuza », Iaşi

Résumé
L'oeuvre du grand poète roumain Mihai Eminescu a toujours bénéficié d'une exégèse critique et linguistique d'envergure. Cet article est consacré à l'étude de la nature dans la création poétique de Mihai Eminescu par la méthode statistique lexicale pour souligner la valeur exceptionnelle et son rôle décisif dans la cristallisation de la langue poétique roumaine. L'analyse statistique peut identifier les tendances générales du fonctionnement du lexique, les idées de réception thématique, la formulation des conclusions argumentées et non-intuitives et à l'élaboration des dictionnaires de la langue poétique d'Eminescu. Cette méthode reflétant la précision mathématique doit être complétée par une étude littéraire des motifs romantiques qui tournent autour du thème de la nature dans les poésies du poète. On constate l'impossibilité d'isoler sa poésie du contexte du romantisme européen. Par son œuvre, le poète roumain apporte une contribution originale au romantisme universel. Quelles que soient les méthodes utilisées pour étudier le thème de la nature dans la poésie d'Eminescu, on peut faire une seule conclusion : Mihai Eminescu reste, par sa passion et le charme de son art, un grand romantique, le dernier grand poète du romantisme européen.
Mots-clés : *romantisme européen, méthode de la statistique lexicale, analyse herméneutique, langue poétique.*

Abstract
The work of the great Romanian poet Mihai Eminescu has always benefited from a critical and linguistic exegesis of large dimensions. This article is devoted to the study of nature in Eminescu's poetic creation applying the lexical statistic method in order to emphasize its exceptional value and decisive role in the process of crystallization of the Romanian language. Statistical analysis can identify the general tendencies within the lexical functioning, the ideas of thematic receptions, formulating argumentative and non-intuitive conclusions, and in elaborating dictionaries of Eminescu's poetical language. Reflecting the mathematical accuracy, this method should be completed with a literary study characterized by romantic motives, which focuses on the theme of nature in the poet's poems. There is an impossibility to isolate Eminescu's poetry from the European Romanticism. Through his work, the Romanian poet brings an original contribution to the European Romanticism. Regardless of the methods we used to study the theme of nature in Eminescu's poetry, we can make one conclusion: Mihai Eminescu represents a great romantic, his art being characterized by passion and charm, and he is the last great poet of the European Romanticism.
Keywords: *European Romanticism, method of lexical statistics, hermeneutic analysis, poetic language.*

L'espace roumain a donné l'universalité des noms notoires d'intellectuels qui ont délivré les esprits, le plus renommé étant Mihai Eminescu, le symbole de la liberté du génie créateur, poète, tribun, publiciste. Il est largement connu que l'œuvre de Mihai Eminescu, considéré le plus grand poète roumain, a toujours bénéficié d'une exégèse critique-linguistique d'envergure. Des historiens et des critiques littéraires ont donné une image complète de ce qu'on appelle sommet de la poésie roumaine – depuis Titu Maiorescu, qui lança le poète, et jusqu'à nos jours. Les linguistes ont aussi de leur part fait des efforts pour souligner la valeur exceptionnelle de l'œuvre d'Eminescu et son rôle décisif dans la construction de la langue poétique des Roumains. Ses ardents et courageux idéaux patriotiques, le rayonnement d'intense beauté de l'expression artistique de sa pensée et sensibilité, son inégalable contribution à l'évolution de la culture et littérature roumaines, a son ouverture universelle, ont fait de Mihai Eminescu « le génie national », « le poète sans paire », « le créateur de générations », « le poète le plus poète », « le créateur d'uniques beautés »; ces caractérisations appartiennent aux plus illustres représentants de la culture roumaine.

Dans l'espace limité de ces pages nous voulons nous référer à un des aspects de son œuvre : au thème romantique qui, à travers les motifs de la nature, abonde dans la poésie d'Eminescu. La modalité sémantique et la facilité d'adaptation des mots à des contextes inédits offrent l'occasion d'enrichir le registre stylistique d'une langue. La nature comme reflexe de l'esprit, la nature mythologisée ne représentent pas un refuge proprement-dit, un espace salutaire, mais, au contraire, un alter ego, dans le sens où, voué à la solitude, le poète, comme un privilégié, trouve à ses côtés son seul vrai interlocuteur. Chez Eminescu on peut parler d'une poétique des contraires, un aspect de la modernité de l'œuvre eminescienne est donné par la preoccupation constante de celui-ci pour l'imanence de l'œuvre d'art et pour la réussite formelle de la création, d'une création lucide et consciente de soi. L'évasion dans la nature est une solution intellectuelle de préservation de la pureté de l'esprit se trouvant fréquemment en danger d'être perverti. Regarder la nature est, chez Eminescu, un acte de création. Nous allons l'aborder par la méthode statistique, une préoccupation de longue date des chercheurs du domaine littéraire. Il s'agit en fait d'une méthode qui a facilité l'élaboration de dictionnaires de la langue poétique d'Eminescu, et qui est utilisée aussi dans des études de grande envergure concernant le vocabulaire artistique du poète, ainsi que dans des nombreuses analyses du vocabulaire d'Eminescu, réalisés par Roman Jakobson, Iorgu Iordan, Boris Cazacu, Dumitru Irimia et d'autres nombreux chercheurs.

Entre autre, l'étude thématique d'une œuvre littéraire est particulièrement actuelle dans le cadre des recherches comparatives car l'examen comparé des phénomènes littéraires permet de mieux révéler la dynamique spirituelle de l'écrivain, de découvrir et de préciser ce qui est d'ordre général, ce qui est spécifiquement national et individuel dans son évolution.

Quant au thème romantique dans la poésie d'Eminescu, il s'agit avant tout d'une caractéristique de son œuvre; dans sa personne la littérature européenne reconnait le dernier des grandes romantiques : un poète dont l'existence et la création littéraire conservent les contours du drame de l'artiste romantique. Par son aspiration incessante à une ascension spirituelle du point de vue éthique aussi bien qu'an point de vue artistique, par sa recherche passionnée de la vérité et par son refus intransigeant du compromis, Eminescu s'est trouvé sans cesse en conflit avec le monde de son temps, auquel il opposait son non-conformisme, sa sincérité et sa pensée élaborée. Comme l'écrit l'historien littéraire roumain George Munteanu („Hypérion", București, 1974), « Eminescu se serait affirmé à n'importe quelle époque comme un romantique par excellence du fait de sa nature *synthétisante*, constituée de polarités en tension perpétuelle ». Adrian Marino reconnaît chez Eminescu des traits du baudelairianisme (modernisme): « les raffinements et les émotions rares », « les paradis artificiels », « la complexité de l'âme moderne », l'intensité et l'hyperacuité. Lucide mais fervent dans la mélancolie et dans l'exaltation, dans le scepticisme et dans la révolte, Eminescu reste romantique par l'appel au mythe, au rêve, à la satire, à l'antithese.

Toute réflexion scientifique sur l'évolution des formes culturelles dans un contexte européen et universel conduit inévitablement à l'idée de modèles directeurs, parmi lesquels se distingue le modèle culturel français. Ses rapports avec les langues et les littératures européennes ont dynamisé de diverses manières les énergies des cultures nationales en leur offrant des occasions de se confronter à l'altérité.

Le romantisme d'Eminescu a toujours séduit la curiosité des chercheurs roumains et étrangers ; des multiples études jugeant de la valeur de son œuvre confirment que Mihai Eminescu appartient réellement au mouvement romantique occidental, et plus particulièrement par son attachement à la nature. La statistique lexicale appliquée à l'analyse de ses textes justifie cette conclusion par la fréquence des mots liés à la nature présente dans son œuvre.

Les sept thèmes liés à la nature et explorés par les romantiques : *la forêt, le cor pastoral, la flore, la faune, l'eau, l'étoile* et *la lune*, se retrouvent chez Eminescu d'une part, chez Goethe, Heine, Vigny, Hugo et Musset d'autre part. Dans cette parallèle comparative sont inclus, comme on le voit, les préromantiques, qui à partir de la deuxième moitié du 18ème siècle, s'ouvrent à la notation précise de la nature et l'associent à leurs émotions, ainsi que les romantiques jusqu'en 1860, date à laquelle ce mouvement est presque partout en déclin. Une comparaison statistique de la fréquence des thèmes romantiques permet d'affirmer donc avec certitude l'appartenance d'Eminescu au romantisme européen (*la fréquence de ces thèmes dans son œuvre est égale ou dépasse celle des romantiques occidentaux*).

Appliquée avec discernement la démarche linguistique oblige à éliminer un grand nombre de thèmes et variantes tels que *le lac, la nuit* – thèmes appartenant en fait au langage poétique de tous les temps. Mais, il ne faut pas oublier, qu'à l'époque romantique, ils acquièrent une signification nouvelle et donc on peut les

prendre en compte comme tels et non pas comme des résultats d'une simple analyse quantitative.

La traitément statistique néglige également les mots qui sont les plus caractéristiques, et d'autant les plus précieux par leur rareté même. Ainsi, le thème du *cor*, si peu représenté quantitativement, n'en demeure pas moins un thème spécifiquement romantique, chargé d'émotion et de signification. La statistique lexicale permet en fait de dégager des tendances générales, de discuter des idées reçues, et d'éviter les conclusions intuitives, aussi séduisantes soient elles. Elle contraint l'analyste à exprimer le fond de sa pensée, à en assumer les conséquences, c'est-à-dire, à énoncer clairement toutes les hypothèses de travail. Elle constitue, donc, un instrument de critique irremplaçable, mais ne saurait se substituer à l'analyse littéraire, puisque, par définition, elle traite des mots et non des idées. Car, ajoutons-nous, tout en apportant à l'analyse une précision mathématique, la méthode « quantitative » se présente seulement comme un précieux auxiliaire de la méthode « qualitative », à savoir de la méthode traditionnelle, celle-ci demeurant, à notre opinion, le moyen essentiel, fondamental. Car la poésie n'est pas une chose inerte que l'on peut décrire fragment par fragment, et que l'on peut juger avec les procédés des sciences exactes. Finalement, l'efficacité de toute méthode doit être considérée en fonction des résultats : elle se justifie par les nouveaux éléments qu'elle apporte au domaine abordé.

En connaissant donc les limites de la méthode statistique, nous devons reconnaitre qu'une étude littéraire des thèmes romantiques de la nature dans la poésie d'Eminescu nous permet de distinguer le poète roumain dans le contexte du romantisme européen, de le mettre en valeur à travers sa richesse intellectuelle, sa propre vision de la nature et sa contribution originale au romantisme universel.

Une œuvre poétique peut être appréhendée – nous le savons tous – de deux manières : on peut étudier de quelle façon s'inscrit-t-elle dans une littérature nationale, et dans la littérature universelle. On discernera alors des filiations, des courants d'influence, des *sources*, et en examinant comment une œuvre se développe on ne peut pas négliger les forces qui agissent de l'extérieur sur cet effort de création, mais on mettra davantage en évidence l'apport individuel du créateur, apport qui n'est pas strictement déterminé par les influences subies. L'étude d'une œuvre poétique pour être complète ne doit donc négliger aucune de ces deux méthodes d'approche.

La recherche des nombreuses influences subies par Eminescu, de ses sources d'inspiration aident le poète à prendre conscience de ses prédispositions naturelles, à les réaliser dans une formule définitive et personnelle. La poésie d'Eminescu n'est ainsi un simple écho oriental des chants lyriques européens, ni le résultat mécanique d'une adaptation des modèles des ses précurseurs, mais la création d'un génie profond et original. Il sait sentir et décrire la nature sans l'intermédiaire des ses modèles. Par une étude des significations des certaines thèmes comme le *forêt*,

la flore, la *faune*, *l'étoile* et la *lune*, on peut individualiser Eminescu, et approcher son univers intérieur. Eminescu a eu une perception tout à fait unique de la nature: pour lui, la nature ne se révèle pas comme un décor terne, mais se trouve recréée dans toute sa richesse et sa diversité.

Eminescu a donc recrée la nature dans son œuvre : ce n'est point une simple sympathie qui lie le poète à la nature, mais une véritable communion. Il est partie de la nature et non pas son écho, et c'est pourquoi la nature chez lui n'est pas un décor, mais une force agissante et pensante en chacun de ses éléments. En même temps, la nature devient la traduction d'un état d'âme ; elle devient une sorte d'aide de la pensée, et également un instrument d'analyse psychologique. En cela réside peut-être le grand mérite du poète dans l'expression artistique de la nature. Ainsi, le langage deviendra l'instrument essentiel dans la structuration de l'expérience du monde qui a son origine dans le mode specifique d'exister: « L'homme, forcé par sa proper constitution spirituelle à exprimer le monde concret par abstractions, il crée un organ de réstauration indirecte, instantanée pour le concret: la métaphore. » (G. Lakoff, Mark Johnson, 2008: 13). Chez Eminescu la nature est dans l'âme du poète, d'où l'inédit des ses procédés artistiques, des ses métaphores, qui ne sont pas que des figures poétiques, mais l'expression d'une fusion, d'une perception subjective du monde : perception proprement romantique. Seule une analyse littéraire complète, totale, peut discerner l'originalité d'Eminescu par rapport aux autres poètes. Tous les thèmes du romantisme européen se retrouvent dans le destin d'Eminescu et dans sa poésie, véritable univers d'idées et d'images. C'est un univers unitaire du poète, d'où pour lui la nécessité de mettre le thème de la nature – thème fondamental de son lyrisme – en rapport avec les autres thèmes: l'amour, le folklore, le thème social, le thème philosophique *etc*. C'est un univers personnel, bien que toutes les idées et tous les thèmes aient circulé avant lui durant prés d'un siècle de pré-romantisme et de romantisme. Mais ils lui appartiennent totalement par leur fusion finale dans le creuset d'une création personnelle du monde ; exprimée par ce que nous appelons, en termes très généraux : « le style éminescien ». C'est en renouvelant chaque thème, en l'intégrant à une conception, à une vision neuve et originale, en le chargeant de valences nouvelles, que tout grand poète s'affirme. Eminescu est l'un de ceux-ci.

Références bibliographiques

Adam, Jean Michel. *Lingvistică textuală*. Iaşi: Institutul European, 2008.
Albastru, Matei. *Structuri lirice şi motive romantice la Novalis şi Eminescu*. Bucureşti: România Press, 2005.
Bârlădeanu, Lucreţia. *Sentimentul naturii în poezia lui Mihai Eminescu.* Chişinău: Academia de Ştiinţe, 1996 (teză de doctorat).

Bradea, Adela. *Dorul: configuraţii semantico-stilistice în poezia românească*. Cluj-Napoca: Risoprint, 2009.
Cimpoi, Mihai. *Esenţa fiinţei: (Mi)teme şi simboluri existenţiale eminesciene.* Iaşi: Princeps Edit, 2007.
Constantinescu, Ioan. „Eminescu – natură şi poezie", *Cronica*, 24 (1980): 8.
Diaconu, Raluca Mihaela. *Ipostaze ale naturii în opera lui Eminescu.* Craiova: Universitaria, 2009.
Dugneanu, Paul. „Eros şi natură la Eminescu", *Steaua*, 1 (1999): 18-20.
Gană, George. „Lecturi eminesciene – Natura", *Limbă şi literatură*, 2 (1999): 65-74.
Irimia, Dumitru. *Limbajul poetic eminescian*. Iaşi: Junimea, 1979.
Lakoff, George et Mark Johnson. *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Paris: Les Editions de Minuit, 2008, p.13.
Marino, Adrian. *Modern, modernism, modernitate*. Bucureşti: Editura pentru Literatură Universală, 1969, („Eseuri"), p. 46-47.
Mureşanu Ionescu, Marina. *Eminescu şi intertexul romantic*. Iaşi: Editura Junimea, 1990.
Raşcu, Ion. *Eminescu şi cultura franceză*, ediţie îngrijită de Albert Schreiber şi D. Murăraşu. Bucureşti: Editura Minerva, 1976.
Stoica, Diana. *Pentru o poetică a elementelor la Eminescu*. Iaşi: Universitatea Alexandru Ioan Cuza, 2011 (teză de doctorat).
Torsan, Ilie. *Cercetări statistico-lingvistice privind opera lui Mihai Eminescu*. Bucureşti: Editura Universitară, 2011.
Vianu, Tudor. *Statistica lexicală şi o problemă a vocabularului eminescian*, în *Studii de stilistică*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1968, p. 59-68.

L'enjeu pragmatique de l'« essai » : du nom au (statut de) genre

Carolina DODU-SAVCA
Institut d'État des Relations Internationales de Moldova

Résumé
Dans une perspective pragmatique, la formule de l'« essai » se présente de la manière suivante : nom → titre → genre → concept. Le nom commun « essai », dont le sens principal serait « tentative-expérience », transgresse en quasi-nom propre Essais (1580), titre d'œuvre qui annonce le modeste projet montaignien dont la vocation est d'analyser les « expériences de vie ». Cette parution marque le début d'une carrière littéraire du terme/du genre « essai » (XVIème siècle) et puis du concept – Essai – métalittéraire (XXème siècle). Dans l'article, nous soulignons qu'il est impératif de ne pas faire recours à une interprétation étymologique abusive, d'une part, et, d'autre part, il est essentiel de voir dans cette approche métonymique une possibilité de relier scientifiquement l'histoire de la notion aux prescriptions génériques (Jean-Marie Schaeffer, Gerhard Haas, Marielle Macé) de l'Essai ; selon l'intention investie dans le sens du titre (Essais) et de la forme littéraire (essai) par le père de l'essai, l'humaniste Montaigne.
Mots-clés : *essai, exagium, approche étymologique, Essais, Michel de Montaigne, approche sémantico-pragmatique, prescriptions génériques.*

Abstract
The formula of the literary genre "essay" lies in a pragmatic perspective on the following evolution of terms: noun → title → genre → concept. The common noun "essay" ("trial-experience") converts into a quasi-common noun Essays, once the homologue title was published by Montaigne in 1580 (title that announces an innovative work and an inconspicuous project aiming at analyzing the "experiences of life"). The publication launches the literary career of the term/genre "essay" (16th century) that would unfold into a much boarder filed – Essay as a metaliterary (and transdisciplinary) concept (20th century). The article emphasizes that it is imperative not to use an abusive etymological interpretation once tackling the term "essay", on the one hand and, on the other hand, it is essential to see in this metonymic approach a possibility of scientifically relating the history of the notion "essay" to the generic prescriptions of the Essay (Jean-Marie Schaeffer, Gerhard Haas, Marielle Mace).
Keywords: *essay, exagium, etymological approach, Essays, Michel de Montaigne, semantic/-pragmatic approach, generic prescriptions.*

Introduction

En guise de préambule, notons que l'aspect pragmatique de l'Essai, implicitement de sa généricité et de sa littérarité, réside en grande partie dans son nom. Bien que cela ne soit pas valable pour les autres genres littéraires, pour l'Essai il l'est, nécessairement. En fait, le théoricien français Jean-Marie Schaeffer situe l'Essai parmi les genres (« récit de voyage » et « auto-bio-graphie ») qui reflètent leur méthode dans la dénomination générique. Dans le cas de l'essai, les

significations du nom commun « essai » traduisent les propriétés du genre. Cette caractérisation générique implique une série d'acceptions bien nuancées et, comme constate Adrian Marino (604), elle implique un objet et une méthode spécifiques, qui d'ailleurs sont impossibles à être confondus avec d'autres activités théoriques ou critiques et littéraires.

L'évolution sémantique du nom commun (« essai » = « tentative ») en quasi-nom propre (*Essais*) traduit, en effet, l'évolution du principe structural et méthodologique de l'emploi du discours essayistique et du fonctionnement de l'essai-forme littéraire : *titre* (*individuel*) *d'œuvre* (les *Essais* de Montaigne) → « indicateur de genre » (Françoise Berlan). Comme nous traitons l'étiquette générique d'une œuvre-*invention* d'un grand penseur humaniste, d'un philosophe sceptique et d'un homme dont la recherche de soi-même était tributaire au pyrrhonisme, il est sûr qu'il faut observer minutieusement la riche synonymie montaignienne, c'est-à-dire les sens investis dans le titre, la notion, tout autant que dans la portée de sa réflexion.

Côté sémantico-pragmatique, le présent article met en question l'émulation (aux éléments génétiques) qui se produit à l'intérieur de la théorie de l'essai et notamment : l'émulation dégagée de la définition du genre à la base de la définition du nom du genre. Résultat : l'étymologie du nom (« essai ») impacte l'élaboration de la théorie du genre « essai », où les significations du nom commun ont la vocation de déterminer les caractéristiques du genre qu'elles dénomment.

Nous constatons donc que l'histoire de la généricité de l'« essai » reflète l'histoire du profil sémantique du nom « essai ». Cette histoire commence avec la transposition du nom « essai » en titre d'œuvre *Essais* (de Michel de Montaigne) qui marque, à son tour, la transgression du titre d'œuvre *Essais* (avec la marque du pluriel) en dénomination d'un nouveau genre littéraire (non-fictionnel) dont le nom sera homologue (« essai » – au singulier) et qui évolue du statut de genre représentatif de la non-fiction (essai) vers un concept transdisciplinaire de (méta)réflexion (Essai/discours essayistique).

En définitive, ce concept-méthode de pensée transgresse l'espace de la réflexion littéraire/non-littéraire pour désigner un discours métagénérique et métalittéraire. En tant que concept de la pensée libre, non-conformiste et toujours en quête de nouvelles et inédites vérités, l'Essai s'appuie sur la méthode hégélienne de l'argumentation : *thèse – antithèse – synthèse*. Cette forme littéraire et non-littéraire par excellence s'approprie au XXème siècle la dialectique décapitée de Sartre, qui est une synthèse non-hégélienne, c'est-à-dire *thèse – antithèse* sans *synthèse*.

L'enjeu du nom (essai) dans la pragmatique du genre (l'essai)

L'enjeu pragmatique de l'essai réside dans un jonglage sémantique à triple hypostase : le mot « essai » en tant que nom, la notion « essai » en tant que

dénomination générique et le terme « essai » en tant que nom de l'espèce littéraire dans l'espace (méta)littéraire et transdisciplinaire. La production essayistique a connu quatre siècles d'existence hamlettienne avant de faire l'objet de la théorie des genres. L'évolution de cette forme littéraire a été dialectiquement fragmentée entre l'émergence (le XVIème siècle), la diffusion et la désuétude (le XVIIème siècle), puis la gloire à courtes reprises (les XVIIIème –XIXème siècles), ensuite la réémergence (le XXème siècle) et, finalement, la gloire durable, l'ainsi-dite carrière de l'essai (depuis le XXème siècle). Cet itinéraire traduit la préoccupation d'auto-affirmation de l'essai comme genre, d'un côté, et, de l'autre côté, il témoigne de l'aspiration inhérente de ce discours vers la liberté de pensée et d'expression. L'histoire du genre essayistique (apparu au XVIème siècle) s'inscrit dans une poétique relativement récente (élaborée seulement au XXème siècle). La grande flexibilité intérieure de cette espèce a stimulé le cercle vicieux de sa carrière littéraire. D'une part, la théorie a longtemps négligé le statut théorique de l'Essai. D'autre part, la production libérale de l'essai a largement périclité l'existence pertinente de la forme littéraire ; toutes les créations qui n'appartenaient nettement à un genre littéraire étaient réunies au fil des siècles sous le nom d'essai.

Cette espèce littéraire, la plus labyrinthique possible, a fait l'objet de différentes études, approches et modalités d'élucidation de son prospectus générique. Parmi les perspectives inédites, nous pouvons identifier une approche métonymique de comptabilisation sémantico-fonctionnelle entre le nom commun « essai » et le terme « essai ». Les exégètes M. Arland, A. Marino, M. Macé, G.Haas abordent et développent cette perspective d'assimilation selon laquelle la sémantique du nom « essai » représente la pragmatique de la notion littéraire « essai ». D'une manière explicite, les sens du nom commun « essai » comportent et reflètent les propriétés génériques de l'Essai. Notons que de la théorie n'est pas univoque à ce sujet. Le théoricien Bruno Berger a violemment condamné l'interprétation étymologique abusive. En revanche, Gerhard Haas a remarqué l'importance de l'interprétation étymologique qui peut fonder le sens, en soulignant pourtant qu'elle ne doit pas former le concept. Une troisième position serait celle représentée par la théoricienne française Marielle Macé qui relie l'histoire du nom aux prescriptions génériques : « Le nom du genre offre ici un profit et oblige à un contrôle », dans ce cas de l'essai, c'est bien dans le nom que gît tout le problème pragmatique, et que peut s'éclairer le statut du genre », dit Macé dans son étude récente *Le nom du genre: quelques usages de l'essai* (401). La divergence des opinions et des perspectives persiste encore, mais malgré tous les avis défavorables (surtout des exégètes Bruno Berger et Alina Pamfil) l'élaboration d'une définition du terme « essai », à partir des connotations du nom « essai », met en évidence, strictement dans le cas de l'Essai, les propriétés de l'identité du genre.

Sur cette dimension sémantico-pragmatique de l'Essai, rappelons-nous que le grand penseur de la Renaissance européenne a repéré le nom « essai » en tant que terme flexible, cosmopolite et libéral. Montaigne a cherché un mot qui puisse comporter et enclaver tous les domaines, un terme enraciné implicitement dans les

longues traditions scripturales (le discours biblique) et littéraires (les discours et les textes des classiques de l'Antiquité helléno-latine), philosophiques et sociopolitiques européennes, une notion inédite et multifonctionnelle. L'exégète française Marie-Thérèse Mathet commente à ce propos : « Un terme destiné à pointer la non-conformité d'une œuvre aux patrons existants, /…/ [qui] crée et consacre à son insu un genre"/„ce terme d'essai indique moins un objet qu'une méthode"/„pas un contenu mais une forme de parole non conclusive, en somme une démarche, un mode parcours » (109). En fait, les connotations du nom « essai » symbolisent la double attitude du fondateur du genre. D'une part, il s'agit de l'attitude de modestie de l'auteur ; et c'est justement le sens que le philosophe français a investi dans cette notion afin de traduire l'idée d'*essai-tentative-expérience* de création, d'écriture et de découverte de soi par l'écriture. D'autre part, il implique une attitude d'ironie à l'adresse des auteurs qui se prenaient pour de « grands faiseurs de livres », comme le remarque très bien A. Blinkenberg (3). La signification d'« essai » (= « essayer ») fait preuve du geste et de l'intention de l'auteur des *Essais* de faire des essais-efforts-tentatives. L'idée de modestie induit, dans ce cas, à l'idée de courtoisie voilée, une courtoisie qui renferme en soi le désir de l'auteur de rester « en dehors » des schémas génériques et, en général, de toute écriture conventionnelle. L'esthéticien Lukács opine que la « modestie simple de ce mot est en fait une courtoisie pleine d'orgueil » (31). Il est bien évident, donc, que Montaigne désigne forcément un titre original. Côté formel, la notion littéraire choisie se distingue de toutes celles qui sont véhiculées à l'époque : *mélanges, diversités, variétés, disputations, sentences, entretiens, bocage, mots dorés, bigarrures* etc. Côté idéique, l'écrivain humaniste repère un mot qui exprime la manière singulière de créer comme l'on pense, en toute liberté. Cette liberté et cette originalité de création sont l'essence même de la fonctionnalité du genre essayistique, car les deux reflètent à merveille le but de l'essai – surprendre la nature humaine authentique, profonde, changeante, une nature protéiforme qui « se regarde » et se découvre au fur et à mesure, chaque fois d'une manière distincte, dans une autre tonalité (du texte), sous une autre lumière (de la variété des sujets abordés). L'essai-tentative/-expérience/-quête/-rencontre/-regard/miroir etc., toutes ces attitudes de création constituent l'« essai » montaignien, que l'auteur repère dans une longue lignée synonymique (Montaigne attribue ses synonymes à son œuvre, surtout dans les éditions qui précèdent celle de 1588) : « rapsodie », « fantaisie », « marqueterie mal jointe », « inventions », « verves », « rêveries », « songes », « rêvasseries », « grotesques », « corps monstrueux », « fagotage », « farcissure », « fricassée », « (mes) brisées », « galimafrée », etc. Les *Essais* comme contenu enregistré sur le « vif des idées », comme forme articulée d'une manière atypique et surtout comme attitude (auto)critique de l'auteur envers soi-même et envers son écriture ont alimenté l'équivoque sémantique du terme littéraire « essai ». En refusant les engagements rigoureux, l'écrivain humaniste a situé son œuvre en dehors du circuit traditionnel des lettres

et des encadrements génériques. Cet antagonisme traduisait, d'un côté, l'ainsi annoncé manque du talent de bien-écrire, de bien-dire et, de l'autre côté, l'orgueil relatif à la singularité de sa création. En effet, cet antagonisme est très éloquent pour la création montaignienne et pour le genre essayistique *per ensemble*, puisque tout écrivain qui ne prétend pas souscrire à une conventionalité de pensée ou d'expression peut faire recours à l'essai. Notons donc que la création montaignienne a poursuivi une double finalité : de dévoiler une réflexion sur la vie en termes de confrontation verbale *avec* la vie et de présenter une modeste entreprise scripturale libérale et inédite, parfois insolite.

En fait, l'humaniste a choisi un nom dont la base lexicale elle-même comporte une riche étymologie latine. L'étymon latin *exagium* (n. m.), selon son sens propre, est traduit par Robert Estienne (dans le *Dictionnaire François-Latin*, 1549) comme *proludium*, *praeludium*, *tentamentum. Exagium* signifie « pesée » et « pesage » ; où pesée dénote « le fléau de la balance », « le poids », « la pesée » et par de complexes permutations sémantiques envisage l'idée de « pesée ». Françoise Berlan constate que « deux acceptions apparaissent pour ce terme, celle d'"instrument de mesure, balance", selon un déplacement métonymique de l'activité à l'outil qui permet de l'accomplir » (4). Le déplacement métonymique transpose l'activité de faire peser/ évaluer/ estimer quelque chose. Le nom latin *exagium* enregistre une importante évolution sémantique : de l'acception (sens propre) « aiguille »/ « indicateur » à l'acception (sens figuré) d'« examen précis »/« examen exact ». Le sens d'examen accumule les connotations de « pèsement » des arguments *pro* et *con* où la valeur antinomique transgresse du niveau fonctionnel du nom « essai » au niveau conceptuel du titre d'œuvre et puis au niveau méthodologique du modèle de réflexion littéraire. L'exégète Jean Marcel (85-103) souligne l'importance des sens antinomiques – « peser » et « chasser hors d'un lieu », « pousser dehors » que le verbe « essayer » renferme et reflète.

Notons aussi que la base lexicale du nom *exagium* est le verbe latin *exigere* (qui est la source originale du verbe français « essayer ») dont les acceptions sont : 1. « faire sortir de » ; 2. « prélever, effectuer un échantillon » ; 3. « évaluer », « mesurer ». Françoise Berlan (3) remarque que de ces acceptions dérivent le verbe latin *agere*, terme de la langue pastorale qui signifie « pousser devant soi ». Le verbe « essayer », avec les équivalents latins *tentare, attentare, experire, facere periculum, periclitari*, a deux formes archaïques : les verbes *essaier* et *assayer*. La première forme ancienne – *essaier* – réunit les sens suivants : « mettre à l'épreuve », « éprouver », « subir », « faire l'essai », « faire l'expérience » etc. La deuxième variante archaïque – *assayer* – a, à son tour, deux équivalents latins: les verbes latins *exagiare* et *exigere.* Le verbe *exagiare*, en latin vulgaire *exagere*, a la connotation de « peser ». Le verbe latin *exigere* a deux sens : 1. « examiner », « tester », « essayer » ; et 2. « chasser hors d'un lieu », « pousser dehors ». En bref, l'itinéraire du mot « essai » via les permutations sémantiques subit deux grandes étapes : première étape, de nominalisation : *exigere* (vb.) = *exagere* (vb.) →

exagium (n.) ; deuxième étape : *exagium* → *exigere*, *exigere* = « faire peser » → « essayer » = faire peser/évaluer/estimer quelque chose.

Les équivalents latins sont multiples : *conatus, gustus, lusus, specimina, tentamina* etc. Ces significations sont analysées et traitées par les lexicographes et les exégètes sous plusieurs aspects. Dans son ample étude *Quel sens Montaigne a-t-il voulu donner au mot Essais dans le titre de son œuvre ?* (Blinkenberg, 3-14), publiée dans *Mélanges de linguistique et de littératures romanes offerts à Mario Roques*, l'auteur Andreas Blinkenberg mentionne que les deux équivalents latins *pericli factio* et *tentamentum* (5) désignent le sens de « tentatoire » et le sens de ce « qui est épreuve de ce qui est à faire ». Selon la série réunie par Blinkenberg, nous pouvons schématiser la formule suivante : « essai » ←← *conatus* = *gustus* = *lusus* = *specimina* = *tentamina.* Les acceptions les plus fréquemment nuancées dans les connotations du terme générique « essai » sont : *conatus* chez Jean de Thou (1592) et Scévole de Saint-Marthe et *gustus* chez Juste Lipse et G. Guizot (en fait, Guizot hésite entre les deux acceptions : *lusus* et *gustus*). A la série étymologique susnommée, il faut rajouter les significations d'essai comme « dégustation », essai comme « période d'essai »/ « terme d'essai » et les acceptions qui comportent l'idée de « tentative-effort », essai comme tentative-*expérience*, tentative-*expérimentation* etc. Il y en a d'autres, or, toutes ces versions ont été niées dès le début par Antoine de Laval. Celui-ci, bon ami de Montaigne, abroge toutes les interprétations excepté celle d'*essai*-tentative, car elle seule invoque l'attitude de « modestie » susmentionnée.

L'analyse étymologique du nom « essai » met en exergue une riche évidence lexicale du nom commun, puis du nom propre (*Essais*) ou comme l'appelle la théoricienne française Marielle Macé « un quasi-*nom propre*, issu du titre d'une œuvre » [p.403] et d'un terme littéraire. Les acceptions latines sensibilisent la valeur de l'étiquette générique englobant pleinement le dynamisme pragmatique des mutations sémantiques et métonymiques : « essai » le mot versus *Essais*-le titre montaignien, puis *Essais*-le titre montaignien versus *Essays*-les titres dans la tradition anglophone, puis versus *Essay*-le titre de Locke et à la suite versus *essai*-les titres de tout essai écrit depuis le XVIIIème siècle. Le nom « essai » est employé pour la première fois en anglais par le philosophe et essayiste Francis Bacon (1561-1626) dans le titre de son œuvre *Essays* (oubliée en 1597). Les deux premiers sens de ce titre sont : 1. « tentative » et 2. « œuvre qui a une composition libre » ; où le dernier sens constitue l'une des première définition du genre. Depuis le XVIIème siècle, l'équivalent anglais – "essay" – a accumulé une lignée synonymique importante. (Les premiers sens de cette lignée sont : "tentative", "effort", "trial", "attempt". Pour sa part, le verbe complète sa palette synonymique d'une manière parfois hétéroclite. Dans un première série, citons : "to essay" (v.t.) – "to examine", "to test", "to drive out". Dans une série élargie, invoquons les dérivatifs suivants : "to essay" (v.t.) – "to try", "to attempt", "to put to the test", "to make trial of" ; "to make an effort to perform something" ; "to make an effort to

accomplish something" ; "to take on" : "assume", "accept" ; "to undertake" : "attempt", "engage in" ; "to venture" : "gamble", "attempt" ; "to make an effort at" ; "to take a crack at" : "try" ; "attempt", "do one's best", "drive for", "give a go", "give a whirl", "go after", "go all out", "go for", "have a crack", "have a go", "have a rip", "have a shot", "have a stab", "have a whack", "make a pass at", "make a stab", "make an attempt", "make an effort", "risk", "shoot for", "tackle", "undertake" ; "to take a fling at"/informal – a usually brief attempt or effort ; "to make a stab at something", "to have a stab at something" : "to try something new or different" etc.) Locke est le premier qui renonce à la marque du pluriel du quasi-nom propre *Essais* (« essais », version française et « essays », version anglaise), déjà converti en terme littéraire. Après avoir publié son fameux essai avec le titre *Essays on the Law of Nature* (1663) et d'autres ouvrages, l'écrivain anglais choisit, deux décennies plus tard, de repérer dans le titre de son essai philosophique le terme – « essais » – au singulier *Essay on Human Understanding* (1689). De telle manière, nous identifions la formule suivante : *Essais*, titre de Montaigne qui évolue vers *Essays*, titre des « essais » anglais au XVIIIème siècle, puis vers *Essay*, titre de Locke et, en définitive, depuis le XVIIIème siècle, « essai », nom de tout œuvre appartenant au genre littéraire homologue et, depuis le XXème siècle, nom de genre. Il est à noter qu'après la transition du quasi-mon propre/du titre de Montaigne vers celui de Locke (*Essais/Essays/Essay/Essai*), le terme est susceptible de l'équivoque sémantique : le nom et le terme ayant la même forme « essai » : essai = *Essai* (sans « s »), c'est-à-dire « essai-le nom = Essai-le titre. Le geste de désigner le nom commun en tant que titre d'œuvre multiplie les connotations du nom « essai » et enclenche un pacte synonymique où le nom devient titre, le titre instaure un modèle, le modèle, à son tour, arrive à instituer une tradition et à repérer une forme littéraire. La formule pragmatique de cette évolution sémantique et formelle serait : nom – titre – œuvre – modèle – genre ; c'est-à-dire « essai » – *Essais* – les *Essais* – un *essai* – l'Essai où le nom commun « essai » – devient quasi-nom propre/le titre : *Essais* – désigne une collection/une œuvre : *Les Essais* – représente une nouvelle écriture/un modèle : un *essai* – instaure une nouvelle forme littéraire/un genre : l'Essai.

Les dominantes sémantiques (ainsi que les valeurs – illustratives – de l'écriture montaignienne) dans la pragmatique du nom-titre « essai/*Essais* » sont les suivantes : « expérience » ; « échantillon » ; « exercice » ; « coup d'essai », « examen »/ « situation d'examen » etc. Il est impératif de souligner que les connotations éloquentes du nom « essai », selon leur emploi, l'intérêt et la fréquence dans les études étymologiques, sont comme suit : P. Villey arrête son choix sur le sens d'« expérience » ; A. Laval et Carl Klaus focalisent leur attention sur les acceptions d'« essai » („încercare"), « coup d'essai » ; Binet s'oriente vers la signification d'« échantillon » et, à leur tour, A. Perron et A. Salles préfèrent les connotations d'« exercice » et « coup d'essais » ; Francis Goyet invoque le sens d' « examen » comme valeur d'essence. Le théoricien Goyet constate le potentiel sémantique de l'essai dans la pragmatique de l'analyse-examen, il y voit une

équation dont les composantes sont « [...] une situation d'examen que nomme les *Essais* ; ... Montaigne lui-même en examiné; puis ... en examinateur » (203). Le triptyque donné (« situation d'examen » – « examiné » – « examinateur ») présente le spécifique du discours essayistique montaignien où l'auteur postule dans un double rôle, d'objet et de sujet de son œuvre. Dans un premier temps, il est l'essayiste-homme qui devient l'objet examiné et donc l'objet énoncé/de l'énonciation (« examiné » = Montaigne-objet énoncé). Dans un deuxième temps, il est l'homme-essayiste, c'est-à-dire Montaigne-sujet énoncé ou sujet de l'énonciation des *Essais*. Dans les deux cas, le sujet et l'objet sont mis à l'épreuve, ainsi que les sens, la langue et la conscience de l'examen et de l'examinateur.

A ce propos, invoquons la manière prolifique dont l'exégète Adrian Marino jalonne les sens de « mise à l'épreuve », « épreuve », « examen », « vérification », en mettant à l'œuvre un algorithme dérivatif et une interprétation spiralée : « pesée » – « essai » – « tentative » – « exercice » – « expérience » – « examen de conscience » – « dégustation » – « expérimentation » – « pesage » („cântărire" – încercare – tentativă – exerciţiu – experienţă – examen de conştiinţă – „degustare" – experiment – „cântărire"), où le sens de « pesage » („cântărire") déclenche et épuise le paradigme synonymique.

A leur tour, les sens à valeur dominante mettent en exergue les couplages sémantiques : essai-expérience, essai-recherche /-quête, essai-tentative, essai-expérimentation (expérimental/ physique/ moral), essai-examen de conscience, essai-examen à portée scientifique, essai-compétition, essai-exercice, essai-épreuve, essai-vérification, essai-test, essai-évaluation. L'acception *d'expérience*, une des connotations primordiales de la notion littéraire et du genre qu'elle représente, est subordonnée au sens d'essai-tentative ayant une double perspective : 1. essai accompli, 2. tentative en déroulement ; où, dans le premier cas, nous traitons le fait accompli, le résultat, l'expérience proprement dite et, dans le deuxième cas, nous constatons le coup d'essai discontinu, le processus, l'essai ou l'expérimentation en progression. L'acception de *recherche*, comme deuxième couplage de la série, est omniprésente dans le projet montaignien. La connotation d'expérience y traduit métaphoriquement la connotation de recherche et fait allusion à l'ensemble des quêtes assumées par l'auteur dans ses *Essais* où l'œuvre – *per ensemble* – implique l'esprit d'essai-tentative/-épreuve/-expérience/-exercice. Cette connotation s'inscrit parfaitement dans l'esprit humaniste de la Renaissance européenne et témoigne de l'intention de l'auteur d'essayer, de faire essayer et de se faire (faire) essayer : mettre à l'épreuve (réfléchir, analyser) les expériences de la vie de celui qui écrit, mais aussi bien mettre à l'épreuve les sens des mots (peser, confronter), les pensées de l'auteur (estimer, défier) et les expériences d'un homme (l'homme Montaigne) et de l'Homme même (de la nature humaine). A titre d'argument, *Les Essais de ma vie*, titre du XIIIème chapitre, du troisième livre (*Essais*), évoque les expériences de l'auteur en présentant une large palette synonymique pour le couplage synonymique « essai-expérience » : d'un côté, avoir

une expérience, « éprouver », « exercer », « s'éprouver », « s'exercer », et de l'autre côté, gagner de l'expérience, « enquérir », « apprendre » (essai-« apprentissage »). Une troisième connotation foncière serait celle de quête pyrrhonienne comme essai de « lustrer » une idée. Ce sens est émané par la lignée sémantique *exigere* = « essayer » – « peser » / « vérifier » / « expérimenter » / « déguster » / « tester » / « évaluer » / « polir »/ « lustrer » une chose / une idée via une activité linguistique. Pierre Glaudes et Jean-François Louette illustrent l'équivalence connotative « essayer »-« polir » : « écrire pour atteindre ce sentiment de perfection pleine qu'enfant il [Péguy] éprouvait à essuyer les meubles cirés, tel était le vœu de Péguy [...] d'où essayer c'est encore essuyer » (21).

Les séries connotatives susmentionnées reflètent le sens de « mise à l'épreuve » de l'expérience, de l'intelligence, de l'ingéniosité, mais aussi bien une mise à l'épreuve du temps, de l'histoire, de la potentialité de la raison et du raisonnement. Comme Montaigne le témoigne lui-même, tout sujet implique un effort important et un élan probant, ce que veut dire que tout sujet est une autre mise à l'épreuve. Nous pensons que c'est notamment à propos de cette perspective que la théoricienne Annie Perron souligne l'importance de la valeur connotative d'« exercice » dans l'acception d'essai-expérience. Perron la qualifie comme « exercice de réflexion littéraire » (193b). La palette thématique (annoncée dans chaque chapitre dans un syntagme qui repère les prépositions « de » ou « sur ») est un exercice d'essai incommensurable, réunissant des sujets inédits, hétérogènes. A titre d'exemple, les *Essais* portent sur Kant ou sur la cravate, sur les cannibales (I, 31) ou sur les vers virgiliens (III, 5) et beaucoup d'autres thèmes et sujets à portée différentes et divergentes, par exemple, à portée philosophique ou sociale, philologique ou politique ou encore historique.

Cette conversion de l'écriture en épreuve expérimentale cristallise la propension irrécusable du projet montaignien. Cet « art de conférer », que la collection des *Essais* du philosophe humaniste repère, s'appuie sur la réflexion dialectique, le raisonnement et l'analyse pyrrhonienne. Son jugement est confronté aux jugements des autres/ de l'Autre, aux préjugés et aux conventionalités. Ce qui est très vital et caractéristique pour cette œuvre, c'est notamment le fait de faire un exercice d'essai discontinu, car l'auteur ne cesse jamais de se replier sur sa propre manière de pensée, de reprendre et de se lancer dans une nouvelle recherche/quête, autrement dit, se mettre à une épreuve renouvelée – créer (et se récréer dans) un nouvel *essai*.

Conclusion

Nous pouvons conclure que l'enjeu du nom « essai » dans la pragmatique de l'Essai (conçu dans la formule *nom → titre*) se manifeste comme un transfert des significations d'un nom (« essai ») vers une modalité d'écriture, et puis dans une propriété immanente du genre essayistique. Les permutations synonymiques que l'histoire du nom « essai » a enregistrées jalonnent un trajet sans précédent dans la

théorie des genres littéraires : du nom commun « essai » (jusqu'au XVIème siècle) au titre d'œuvre – les *Essais* de Montaigne (1580), puis du quasi-nom propre (au XVIème siècle) au terme littéraire qui désigne un modèle d'écriture (depuis le XVIème siècle). Dans la période immédiate, le terme connaît des changements formels, subis dans la tradition anglophone : *Essais* → *Essays* → *Essay* → *essay ;* puis francophone → *essai*, avec minuscule, au singulier. Les *Essais* montaigniens (com)portent la marque de l'axiologie d'un genre *à venir* : nom commun → titre/quasi-nom propre → genre. Résumons, donc, le schéma de cette assimilation sémantique *nom → titre/modèle d'écriture/genre* par la modalité de réflexion configuratrice : essai → *Essais* → *s'essayer* où « essai » = « pesée » → *Essais* = les expériences → *s'essayer à l'essai* = forme littéraire de libre réflexion (dans le cas de Montaigne – réflexion de profonde analyse de soi-même). Dans le cadre de l'étude étymologique et sémantico-fonctionnelle du nom « essai », il est évident que le principe structural et méthodologique du genre s'inspire des valeurs connotatives de l'« indicateur générique » (Goyet 203).

Comme indicateur générique, l'« essai » opère des interversions hétérogènes (d'ordre synonymique, métonymique, fonctionnel, méthodologique), ce qui mène forcément à la formation d'un concept métalittéraire : l'Essai. La formule schématisée de distinction entre nom-titre-notion-concept serait, selon nous, la suivante : a) « essai » ← « pesée » → *Essais*, le nom commun « essai » devient quasi-nom propre, où l'on observe l'évolution sémantique de « pesée » vers la connotation *d'essai*-tentative-expérience de vie et d'écriture, selon le principe structural et méthodologique ; b) *Essais* → un « essai » = « indicateur générique », où le titre de Montaigne consacre un modèle d'écriture et une nouvelle notion littéraire; c) un « essai » → l'Essai, où l'« indicateur générique » institue un concept émergent dans l'espace littéraire et transdisciplinaire (l'Essai), défini comme une modalité de réflexion littéraire/non littéraire, libre, libérale, non conventionnelle, à vocation assertive et pyrrhonienne à la fois, une démarche argumentative qui cherche à faire peser/évaluer un sujet et, implicitement, à faire un examen de conscience. On observe, donc, que l'axiologie confluente essai – *nom du genre versus propriétés du genre* nuance un discours non-fictionnel, articulé philosophiquement et une démarche transdisciplinaire dont l'objectif substantiel est la qualité de la réflexion et de l'argumentation dialectique.

En guise de conclusion, nous constatons que les acceptions du nom « essai » ont servi d'équivalents connotatifs à la constitution générique du discours essayistique et ont profilé les propriétés et les procédés de sa démarche argumentative, car globalement les significations du mot « essai » traduisent la méthode de l'essai-la forme littéraire et de l'Essai – le concept de réflexion littéraire : *essayer* les sens, le langage et *s'essayer* soi-même.

Références bibliographiques

Berlan, Françoise. « Essai(s): fortune d'un mot et d'un titre », *L'essai : métamorphoses d'un genre.* Pierre Glaudes (dir.). Mirail : PU Mirail, 2002.
Blinkenberg, Andreas. « Quel sens Montaigne a-t-il voulu donner au mot Essais dans le titre de son œuvre ? » // *Mélanges de linguistique et de littératures romanes offerts à Mario Roques.* Tome I, MCML. Paris : Ed. Art et Science Lydtinstrasse 8 BADE, Librairie Marcel Didier, Paris V-e.
Glaudes, Pierre, Louette, Jean-François. *L'essai*. Paris : Hachette, 1999.
Goyet, François. « Humilité de l'Essai (Réflexions sur Montaigne) », *L'essai : métamorphoses d'un genre*, Pierre Glaudes (dir.). Mirail : PU Mirail, 2002.
Lukács, Georg von. « Nature et forme de l'essai », *Approches de l'essai*. Fr. Dumont (dir.). Québec : Nota Bene, 2003.
Macé, Marielle. « Le Nom du genre: Quelques usage de l'*essai* », *Poétique*, Nov., № 132. Paris : Seuil, 2002.
Marcel, Jean. « Forme et fonction de l'essai dans la littérature espagnole », *Approches de l'essai*. Fr. Dumont (dir.). Québec: Nota Bene, 2003.
Marino, Adrian. *Biografia ideii de literatură.* Cluj: Dacia, V. 2 1992/ V. 3 1994/ V. 4 1997.
Mathet, Marie-Thérèse. « Les marques formelles des *Essais*, de l'Essai », *L'essai : métamorphoses d'un genre.* Pierre Glaudes (dir.). Mirail : PU Mirail, 2002.
Perron, Annie. « Essai », *Le Dictionnaire du Littéraire.* Paris: PUF, 2002.

Nouvelles mythologies urbaines dans l'espace baudelairien

Daniel GĂLĂŢANU
Université « Dunărea de Jos » Galaţi, Roumanie

Résumé
Au lieu de se mêler au rythme trépidant de la ville, Baudelaire préfère demeurer à l'abri que lui offre l'espace clos et protecteur de la maison. C'est justement cette claustration qui régit les particularités de l'espace baudelairien, qui est surtout caractérisé par le refus véhément de la nature, mais aussi, artificialisé et intériorisé par la voie des perceptions. Cet espace exclusivement urbain s'organise en ligne droite, suivant le regard du poète qui le contemple, et régit les perceptions du *je* poétique. Certes, cet espace n'a pas de chair, il n'est qu'un décor de spectacle où évoluent les acteurs, les personnages de la nouvelle mythologie urbaine: *l'amant, le mort, la prostituée, le clochard et le flâneur nocturne*, dont l'analyse détaillée fait l'objet de la présente étude.
Mots clés : *poésie baudelairienne, espace urbain, mythes, Modernité.*

Abstract
Instead of choosing the hectic pace of the city, Baudelaire prefers to stay in the shelter of the home which gives a closed and protecting space. This is exactly that confinement which reveals the main features of the Baudelaire space. This exclusively urban space of Baudelaire, from where the nature was carefully banished, is interiorized by the way of perceptions. This space is only the stage of a spectacle where the actors evolve, the characters of the new urban mythology: *the lover, the dead, the prostitute, the homeless* and *the night walker,* whose detailed analysis is the subject of this study.
Keywords: *Baudelaire's poetry, urban space, myths, Modernity.*

Quand on observe l'œuvre baudelairienne dans son ensemble, on constate facilement que la ville n'y représentait pas un but en soi, mais un cadre de l'aliénation humaine; ce n'était pas encore un sujet de poésie, mais un décor, un décor plutôt mental, vu qu'aucune dénomination (de ville, de rue) n'y intervenait. Et c'est justement dans ce décor qu'apparaissent les « personnages », pour ainsi dire, ou les héros d'une nouvelle mythologie moderne[1], pour mieux dire.

Le mythe est tout d'abord discours, système de communication, message. Il est aussi un système sémiologique, comme le prouve Roland Barthes dans ses *Mythologies*[2].

Parmi les quatre archétypes de la mythologie urbaine dont parle Pierre Sansot[3] dans son impressionnante *Poétique de la ville* : *la prostituée, le clochard, le flâneur et le chauffeur de taxi*, nous en retrouvons trois chez Baudelaire: *la prostituée, le clochard et le flâneur nocturne*. Mais les plus importants et les mieux représentés sont, sans aucun doute, *l'amant* et *le mort*, car depuis Freud, nous savons que les deux pulsions fondamentales qui gouvernent le psychique humain,

le subconscient, plus précisément, sont *la pulsion vers la mort et la pulsion vers la sexualité*[4] (vue comme reproduction, donc continuation de la vie). Voici que Baudelaire, en prophète, a bien cette même intuition un demi-siècle avant le père de la psychanalyse et de la psychologie moderne :

L'Amant

Les poèmes baudelairiens foisonnent d'amoureux consensuels, abrutis, heureux, malheureux, euphoriques ou dysphoriques. Depuis l'harmonie totale des synesthésies : musique, peinture, parfums de la célèbre *Invitation au voyage* :

Les soleils mouillés
De ces ciels brouillés
Pour mon esprit ont le charme
Si mystérieux
De tes traîtres yeux

Jusqu'à la volupté explicite, mais raffinée, qui hante et qui inspire le poète et à laquelle se soumettent tous les éléments physiques, matériels de l'espace clos. C'est cette volupté, en fait, qui régit la forme et l'emplacement des meubles, les décorations intérieures, le mélange des parfums et des couleurs, dans un perpétuel concert synesthésique :

Des meubles luisants,
Polis par les ans,
Décoreraient notre chambre;
Les plus rares fleurs
Mêlant leurs odeurs
Aux vagues senteurs de l'ambre,

Les riches plafonds,
Les miroirs profonds,
La splendeur orientale,
……..
Là, tout n'est qu'ordre et beauté,
Luxe, calme et volupté.

Depuis l'harmonie zen, véritable Nirvana des sens, comme je venais de dire, l'amant baudelairien arrive à la passion déchaînée, tumultueuse et irrationnelle du coup de foudre :

La rue assourdissante autour de moi hurlait.
Longue, mince, en grand deuil, douleur majestueuse,
Une femme passa d'une main fastueuse,
Soulevant, balançant le feston et l'ourlet ;

Agile et noble avec sa jambe de statue.
Moi, je buvais, crispé comme un extravagant,
Dans son œil, ciel livide où germe l'ouragan,
La douceur qui fascine et le plaisir qui tue.
. (*A une passante*)

Cette diversité époustouflante de la rue « assourdissante » constitue pour Baudelaire le décor où se rencontrent l'amour et le hasard. Mouvements, bruits, fourmillement des passants, bistrot et alcool (Moi, *je buvais crispé comme un extravagant*), tout cela représente le cadre de l'événement: le coup de foudre, l'amour fou pour une inconnue. Tous ces éléments n'ont pas trop d'importance, ils ne vivent pas par et pour eux-mêmes, mais pour édifier le décor. Certes, le décor compte moins, ce qui compte, en fait c'est l'amour, le jeu des amoureux, le jeu tout court.

Mais la forme suprême du jeu amoureux c'est le mélange pervers et psychanalytique de l'amour et de la mort :

Et le ciel regardait la carcasse superbe
Comme une fleur s'épanouir
La puanteur était si forte que sur l'herbe
Vous crûtes vous évanouir.
…….
Et pourtant vous serez semblable à cette ordure,
A cette horrible infection,
Etoile de mes yeux, soleil de ma nature
……..
Quand vous irez, sous l'herbe et les floraisons grasses,
Moisir parmi les ossements.

Aucun autre poème de Baudelaire n'exprime mieux la beauté maléfique, la véritable beauté du laid que cette célèbre *Charogne*, texte par lequel le poète a imposé dans la littérature de son temps l'esthétique du mal.

Décrire à travers huit strophes avec les moyens les plus plastiques une charogne d'animal en plein processus de décomposition et voir le visage de la bien-aimée se transformer sous le masque de la mort, en une carcasse dévorée par la vermine, le déclamer d'un ton brûlant, amoureux et même être content de voir cette image (Et *les vers rongeront ta peau comme un remords !*), voilà « l'ange noir » du génie du macabre ! Cette « viscéralité », cet amour pour le laid, le hideux et le macabre feront une belle carrière dans la seconde moitié du XIXe siècle et tout le long du XXe siècle partout dans le monde. Ses échos seront perçus dans le post-modernisme même et dans la poésie des années '80.

Depuis à l'amour à la mort, Baudelaire trace le trajet logique de *l'amant* projeté en éternité et devenu le deuxième archétype mythologique qui peuple l'espace poétique baudelairien :

La Mort

Il faut dire que Baudelaire est, avec Villon, l'un des grands poètes de la Mort dans la littérature française. La Mort est conçue par Baudelaire comme une évasion de la société (qu'il trouve abjecte) où il vit[5]. Ici, comme disait Pierre Brunel : «…. le glissement est insensible de l'antique au moderne, de la Bible à Thomas de Quincey, un Thomas de Quincey d'ailleurs nourri de lectures antiques, de Sophocle à Tite-Live. Le trajet inverse est tout autant possible, quand Don Juan descendant vers des *Inferi* situés au-delà du fleuve Achéron remonte du XVIIIe siècle vers une vision virgilienne du monde des morts »[6].

La mort est, chez Baudelaire, non seulement la dernière étape du voyage, mais celle qui lui donne du sens. Il y a chez lui une mystique de la mort et une obsession de celle-ci. « L'idée unique de Baudelaire - affirme Gustave Lanson - est l'idée de la mort; le sentiment unique de Baudelaire est le sentiment de la mort ! Obsédé et assoiffé de la mort, Baudelaire, sans être chrétien, nous rappelle le christianisme angoissé du XVe siècle. Car la mort est à la fois la grande inconnue et le seul espoir de délivrance. Par une ambiguïté qui fait tout le tragique de l'existence, vers elle se tourne, en même temps, l'angoisse et l'espérance humaines. »[7]

La vision euphorique de la volupté liée à l'amour et aux délices raffinées de *l'Invitation au voyage* change et s'assombrit. Si Baudelaire associe la volupté à l'amour et aux débats esthétiques, il l'associe aussi, comme je l'ai affirmé, avec plus de force encore, à la mort :

> Dans une chambre tiède où, comme en une serre,
> L'air est dangereux et fatal,
> Où des bouquets mourants dans leurs cercueils de verre
> Exhalent leur soupir final,
> ……
> Un cadavre sans tête épanche, comme un fleuve,
> Sur l'oreiller désaltéré
>
> (*Une Martyre*)

Cette vision profondément dysphorique et picturale à la fois, nous rappelle, sinon *Green* de Verlaine, du moins et à coup sûr, *Huis Clos* de Sartre. Comme si le maître de l'Existentialisme s'était inspiré de ces vers : chaleur et humidité (*comme en une serre),* air vicié, sensation générale d'étouffement et, bien sûr, le spectre omniprésent de la mort (dont l'isotopie est dressée explicitement : L'air…*fatal* ,

bouquets mourants, cercueils de verre, cadavre sans tête). On dirait l'enfer !...qui n'est plus cette fois, les autres, mais l'espace de sa propre intimité.

Pour la première fois dans la poésie française, un mort fait quelque chose (et ici l'influence du *gothique noir* d'E.T.A. Hoffman, ou encore des écrivains proches de Baudelaire, tel son prédécesseur, Aloysius Bertrand, ou son modèle américain, Edgar Allen Poe, est sans conteste), il devient un personnage, une idée-force, pour mieux dire, ou, si vous acceptez, un archétype des nouvelles mythologies urbaines au milieu du XIXe siècle :

> Dans une terre grasse et pleine d'escargots
> Je veux creuser moi-même une fosse profonde,
> Où je puisse à loisir étaler mes vieux os
> Et dormir dans l'oubli comme un requin dans l'onde.
>
> O vers ! noirs compagnons sans oreille et sans yeux,
> Voyez venir à vous un mort libre et joyeux ;
> Philosophes viveurs, fils de la pourriture
> (*Le Mort joyeux*)

Le ton n'est pas du tout tragique, il ne l'est même pas solennel. Le mort effectue les mêmes activités qu'un vivant : *Je veux creuser moi-même une fosse profonde,* ou bien *étaler mes vieux os / Et dormir dans l'oubli,* car le mort baudelairien est (enfin) *un mort libre et joyeux.* Même si le mort devient un fantôme, il garde sa bonne humeur, une sorte de jovialité et de convivialité aimable et complice, que les vivants de Baudelaire (êtres tortueux et tourmentés) ne connaissent jamais :

> Comme les anges à l'œil fauve,
> Je reviendrai dans ton alcôve
> Et vers toi glisserai sans bruit
> Avec les ombres de la nuit ;
>
> Et je te donnerai, ma brune,
> Des baisers froids comme la lune
> Et des caresses de serpent
> Autour d'une fosse rampant.
> (*Le Revenant*)

On dirait que les seuls personnages baudelairiens vraiment heureux sont les morts et les revenants. Même pas la mort n'arrive à arrêter complètement leurs tendances libidinales : *Je reviendrai dans ton alcôve / Et vers toi glisserai sans bruit.* Ces *caresses* et ces *baisers froids* sont effectivement le mélange parfait de la mort et de la sensualité qui hantent l'esprit du poète. On ne saura, d'ailleurs,

aucunement déceler dans la création baudelairienne, le thème de l'amour de celui de la mort, et son poème *La mort des amants* en témoigne clairement.

La Prostituée

Personnage cher à Baudelaire, la prostituée apparaît assez souvent dans ses poèmes en vers, tout aussi bien que dans ceux en prose[8]. Il ouvre même ses immortelles *Fleurs du Mal* par un célèbre salut *Au Lecteur*, où il parle déjà d'« une antique catin » :

> Ainsi qu'un débauché pauvre qui baise et mange
> Le sein martyrisé d'une antique catin,
> Nous volons au passage un plaisir clandestin
> Que nous pressons bien fort comme une vieille orange.

A une époque où on ne tolérait pas l'adultère, la prostituée était également synonyme du vice et du scandale. « On l'insulte et son nom devient l'insulte suprême. Alors la Prostituée, insultée, suspectée en chaque femme, devient un personnage obsessionnel de la ville, le seul qui pût s'égaler aux cours, aux escaliers, aux immeubles, aux quartiers de toute une cité, parce son nom y était clamé et hurlé. »[9] Parfois, comme dans *La belle Dorothée*, Baudelaire la regarde d'un œil attendri et fraternel :

> Dorothée est admirée et choyée de tous, et elle serait parfaitement heureuse si elle n'était pas obligée d'entasser piastre sur piastre pour racheter sa petite sœur qui a bien onze ans, et qui est déjà mûre, et si belle ! Elle réussira sans doute, la bonne Dorothée; le maître de l'enfant est si avare, trop avare pour comprendre une autre beauté que celle des écus !

Mais la plus commune des perceptions de la Prostituée est, certes, liée à la volupté, aux délices du corps :

> Car j'eusse avec ferveur baisé ton noble corps,
> Et depuis tes pieds frais jusqu'à tes noires tresses
> Déroulé le trésor des profondes caresses,
> (XXXI)

Cette volupté a aussi son côté pathologique, car, au-delà du vice, elle est mêlée au sadisme, à la maladie, à la mort. La représentation de la mort apparaît dans ce même poème où Baudelaire évoque les délices sexuelles :

> Une nuit que j'étais près d'une affreuse Juive,
> Comme au long d'un cadavre un cadavre étendu
> Je me pris à songer près de ce corps vendu
> A la triste beauté dont mon désir se prive.

Cette célèbre « affreuse Juive » de Baudelaire, Sarah, connaît l'expérience de la maladie et de l'hôpital. Dans cette société et dans ce monde où elle ne trouve pas sa place, la pauvre poitrinaire est condamnée à manger *le pain de l'hôpital* :

> La pauvre créature, au plaisir essoufflée,
> A de rauques hoquets la poitrine gonflée
> Et je devine au bruit de son souffle brutal
> Qu'elle a souvent mordu le pain de l'hôpital.

Victime de la ville et de la nuit (n'oublions pas les articles des journaux qui racontent l'histoire des filles assassinées !), la Prostituée arrive parfois à embrasser elle-même le sadisme d'une manière irrationnelle et inexplicable :

> - Eh bien ! croirais-tu que j'ai une drôle d'envie que je n'ose pas lui dire ? – Je voudrais qu'il vînt me voir avec sa trousse et son tablier, même avec un peu de sang dessus ! »
> Elle dit cela d'un air fort candide, comme un homme sensible dirait à une comédienne qu'il aimerait: « Je veux vous voir vêtue du costume que vous portiez dans ce fameux rôle que vous avez créé. »
>
> (*Mademoiselle Bistouri*)

Lorsque Baudelaire ne parle pas de Prostituée, il parle de la débauche, car pour lui, le plaisir est toujours lié à la débauche, et la débauche à la mort. Son sadomasochisme perpétuel mêle toujours le bonheur au malheur et le plaisir à la douleur :

> La Débauche et la Mort sont deux aimables filles,
> Prodigues de baisers et riches de santé
> …..……
> Tombeaux et lupanars montrent sous leurs charmilles
> Un lit que le remords n'a jamais fréquenté.
>
> (*Les deux bonnes sœurs*)

La même perception dysphorique qui englobe dans sa sphère de sens, à la fois: misère, souffrance, maladie, sadisme et mort, est projetée sur l'autre personnage de la mythologie urbaine baudelairienne : *le clochard.*

Le Clochard

Désabusé, chancelant, le Clochard est l'une des figures familières, même sympathiques de la ville. Sa présence *sine qua non* dans le paysage urbain rassure le bourgeois et lui confirme et reconfirme son bien être. C'est ainsi qu'« apparaît un axiome de l'imaginaire urbain : *tant que le Clochard vaque, je suis assuré que la pénombre, les ruelles mystérieuses, les impasses d'un autre temps n'ont pas*

disparu. […] La ville bénéficie d'un « fond », la présence même furtive du Clochard m'assurant de la présence d'une ville autre et donnant ainsi à mes pas une gravité dont j'ai besoin. » [10]

Certes, le Clochard est lié, tout comme la Prostituée, à son vice qui l'humanise et le dévore en même temps. Ayant un tempérament faible, il devient vite alcoolique et aboulique et destiné à mourir assez jeune :

> Souvent à la clarté rouge d'un réverbère
> Dont le vent bat la flamme et tourmente le verre,
> Au cœur d'un vieux faubourg, labyrinthe fangeux
> Où l'humanité grouille en ferments orageux,
>
> On voit un chiffonnier qui vient, hochant la tête
> Butant, et se cognant aux murs comme un poète,
> Et, sans prendre souci des mouchards, ses sujets,
> Epanche tout son cœur en glorieux projets.
>
> (*Le vin des chiffonniers*)

Nous avons affaire à une évocation complète de la ville: réverbère, vieux faubourg, labyrinthe fangeux et, bien sûr, le gueux ivre butant et se cognant aux murs. Mais nous avons quelque chose de plus : la comparaison édifiante, l'identification du poète et du malheureux misérable ! La fameuse obsession baudelairienne d'être toujours et à tout prix ivre trouve dans ce poème son miroir fidèle. Dans *Enivrez-vous*, Baudelaire affirme et impose :

> Il faut être toujours ivre. Tout est là: c'est l'unique question. Pour ne pas sentir l'horrible fardeau du Temps qui brise vos épaules et vous penche vers la terre, il faut vous enivrer sans trêve.
> Mais de quoi ? De vin, de poésie ou de vertu, à votre guise. Mais enivrez-vous.

Comme le poète, le clochard boit sans cesse, mais s'il fait la même chose, cela ne signifie donc pas qu'il cherche la même chose ? N'est-il donc pas à la recherche d'une autre réalité meilleure, ou simplement plus « réelle », à la recherche des *paradis artificiels* ? « Il a trop bu; il continue à boire : pochardise lamentable ou qui prête à rire. En fait il se drogue au vin, comme d'autres plus riches à la marijuana […] pour inventer des rêves exotiques, des paradis artificiels. [….] il gagne l'intemporalité, oubliant le froid et la faim. »[11] Pour le clochard, comme pour le poète, *le vin* est le salut et la fin du *Vin des chiffonniers* en témoigne :

> Pour noyer la rancœur et bercer l'indolence
> De tous ces vieux maudits qui meurent en silence,
> Dieu, touché de remords, avait fait le sommeil ;
> L'Homme ajouta le Vin, fils sacré du Soleil !

Pour Sansot, le vin est la meilleure évocation de l'espace urbain, car « *il coule, il circule, il emplit, il abonde. Surtout il écume, il continue à vivre. […] Sa manière d'exister, c'est de perpétuer une jeunesse turbulente, c'est de mal tourner.* Par sa folie, par sa couleur douteuse et son mauvais goût, il évoque les ruelles, le vacarme des anciens quartiers populaires, le Carnaval, les voyous et les filles. »[12]

Du vin à la violence et surtout, du vice à l'agression et à la mort, tel est le parcours commun de ces deux *mythèmes*, de ces deux constantes anthropologiques[13] de l'univers urbain, la Prostituée et le Clochard. Si agresser, même tuer une prostituée, peut être l'expression d'un déséquilibre mental provoqué par les frustrations sexuelles, attaquer un clochard n'est qu'un geste gratuit, la hantise pathologique de commettre un crime sans risquer de subir aucune punition. D'ailleurs, « il n'a pas d'amis, pas de parents ; les risques d'être recherché paraissent faibles. […] Le crime se transforme, sans peine, en une exécution cruelle : l'abattre comme un animal ou mieux l'écraser comme un insecte, en craignant qu'il ne salisse, de son sang, la chaussée : *le défoncer, le lapider, l'asperger d'acide, lui crever les yeux pour qu'il devienne un véritable Clochard, titubant, aveugle et démuni. »*[14] Même sadisme, même hystérie d'assommer, d'écraser et d'anéantir un mendiant chez Baudelaire :

> Immédiatement, je sautai sur mon mendiant. D'un seul coup de poing, je lui bouchai un œil, qui devint, en une seconde, gros comme une balle. Je cassai un de mes ongles à lui briser deux dents […] je le saisis d'une main par le collet de son habit, de l'autre, je l'empoignai à la gorge, et je me mis à lui secouer la tête contre un mur. […]
> Ayant ensuite, par un coup de pied lancé dans le dos, assez énergique pour briser les omoplates, terrassé ce sexagénaire affaibli, je me saisis d'une grosse branche d'arbre qui traînait à terre, et je le battis avec l'énergie obstinée des cuisiniers qui veulent attendrir un beefsteak.

Certes, il y a dans cette agression sauvage un côté moralisateur et nous assistons, par la suite, à la victoire du philosophe : *O miracle ! ô jouissance du philosophe qui vérifie l'excellence de sa théorie !* L'expérience réussit et le mendiant regagne sa dignité humaine. D'ailleurs, Baudelaire ne se fait pas trop d'illusions; il comprend bien que l'unique délivrance du malheureux reste la mort, le havre définitif du salut final :

> C'est la mort qui console, hélas ! et qui fait vivre ;
> ……..
> C'est la clarté vibrante à notre horizon noir ;
> C'est l'auberge fameuse inscrite sur le livre,
> Où l'on pourra manger, et dormir, et s'asseoir ;
> (*La mort des pauvres*)

Ce n'est que par la mort que le Clochard s'échappe à la misère et à sa propre condition humaine.

Le Flâneur nocturne

Une figure moins tragique, mais plus mystérieuse, dans cette terrible vie urbaine, est le flâneur nocturne. Le flâneur n'apparaît qu'accidentellement et lorsqu'il apparaît, il est plutôt une sorte de témoin de l'action ou, pour mieux dire, celui qui contemple le tableau d'une ville endormie :

> Il était tard; ainsi qu'une médaille neuve
> La pleine lune s'étalait,
> Et la solennité de la nuit, comme un fleuve,
> Sur Paris dormant ruisselait.
>
> (*Confession*)

Sa présence est surtout discrète, il n'a aucune intervention sur le paysage urbain, son unique fonction est celle d'observer, de goûter l'atmosphère et de savourer la magie de la nuit :

> Et le long des maisons et des portes cochères,
> Des chats passaient furtivement,
> L'oreille au guet, ou bien, comme des ombres chères,
> Nous accompagnaient lentement.
>
> (*idem*)

Les rapprochements avec la peinture sont évidents et nous avons l'impression d'assister à la promenade d'un visiteur dans un musée. Le flâneur a moins de chair que les deux autres figures de la mythologie urbaine ; il est plutôt la prolongation de la conscience du poète et de son sens d'observation.

Parfois, pourtant, le flâneur prend du corps pour participer directement à l'action, il gagne même le droit à la parole. Il se matérialise pour devenir un personnage-narrateur, comme dans le début de *Mademoiselle Bistouri* :

> Comme j'arrivais à l'extrémité du faubourg, sous les éclairs du gaz, je sentis un bras qui se coulait doucement sous le mien, et j'entendis une voix qui me disait à l'oreille : « Vous êtes médecin, monsieur ? »
> « Non, je ne suis pas médecin »… etc.

On est pourtant loin là, du flâneur postmoderne, préfiguré déjà par Rimbaud. Le flâneur de Baudelaire n'est jamais diurne, il préfère se cacher à l'abri de la nuit pour qu'on ne puisse voir son manque de matérialité et, surtout, d'identité.

L'attitude du flâneur semble être l'attitude générale de Baudelaire envers l'espace urbain. Car, au lieu de se mêler au rythme trépidant de la ville, le poète

préfère demeurer à l'abri que lui offre l'espace clos et protecteur de la maison. Il ne lui reste que la contemplation de loin et les jouissances du spectateur. Comme les Symbolistes, plus tard, il préfère se claustrer pour se sentir en sécurité.

C'est justement cette claustration qui explique le manque de matérialité des personnages baudelairiens, et c'est justement ce manque de matérialité qui leur offre ce côté théorique et immuable d'archétypes mythologiques, de mythèmes modernes.

Notes

[1] Voir Brunel, Pierre & coll., *Dictionnaire des mythes littéraires*. Paris : Rocher, 2000.
[2] Roland Barthes établit une véritable typologie des mythologies urbaines modernes dans: *Mythologies*, Paris : Seuil, 1957; traduction roumaine: Iaşi : Institutul European, 1997, p. 236-293.
[3] Sansot, Pierre. *La Poétique de la ville*. Paris : Payot, 2004.
[4] Conformément à Sigmund Freud, *Essai de psychanalyse*, Paris : Payot, 1972, mais aussi, Sigmund Freud, *Cinq leçons de psychanalyse*, Paris : Payot, 1996.
[5] Mauron, Charles. *Le Dernier Baudelaire*. Paris : Corti, 1966.
[6] Brunel, Pierre. *Baudelaire antique et moderne.* Paris : PUPS, coll. « Recherches actuelles en littérature comparée », 2007, p. 11.
[7] Lanson, Gustave. *Histoire de la littérature française*, Paris : Hachette, 1894, p.1043.
[8] Emmanuel, Pierre. *Baudelaire, la femme et Dieu.* Paris : Seuil, 1982.
[9] Op. cit., p. 328.
[10] *ibidem*, p. 344.
[11] *ibidem*, p. 345.
[12] *ibidem*, p. 50.
[13] Voir Levi-Strauss, Claude. *Mythologiques.* Paris : Plon, 1971**.**
[14] Sansot, op. cit., p. 346.

Références bibliographiques

Baudelaire, Charles. *Œuvres Complètes.* Bibliothèque de la Pléiade, Edition Cl. Pichois, Paris : Gallimard, 1975-1976, vol. I, II ;
---. *Fanfarlo*. Galaţi : Geneze, 2001.
Barthes, Roland. *Mythologiques*, Paris: Seuil, 1957.
Baudrillard, Jean. *Le Système des objets*. Paris : Gallimard, 1968 ;
Brunel, Pierre & coll. *Dictionnaire des mythes littéraires.* Paris : Rocher, 2000.
---. *Baudelaire antique et moderne.* Paris : PUPS, coll. « Recherches actuelles en littérature comparée », 2007.
Emmanuel, Pierre. *Baudelaire, la femme et Dieu.* Paris : Seuil, 1982.
Freud, Sigmund. *Essai de psychanalyse*. Paris : Payot,1972.
---. *Cinq leçons de psychanalyse*. Paris : Payot,1996.

Gălăţanu, Daniel. « La structure de l'espace poétique symboliste », *Les Cahiers du GRIC*, Université du Havre, 2006, http://www.univ-lehavre.fr/ulh_services/Travaux-de-Daniel-Galatanu.html;
---. *La cité dans la poésie française moderne de Baudelaire à Apollinaire.* Galati: University Press, 2009, http://www.worldcat.org/search?q=no%3A835183413; http://www.sudoc.fr/167510576;
Lanson, Gustave. *Histoire de la littérature française.* Paris : Hachette, 1894.
Lévi-Strauss, Claude. *Mythologiques.* Paris : Seuil, 1957.
Mauron, Charles. *Le Dernier Baudelaire*. Paris : Corti, 1966.
Sansot, Pierre. *La Poétique de la ville*. Paris : Payot, 2004.
www.fabula.org
www.florilege.free.fr
http://poete.rebelle.free.fr/poetique/reperes_anthologies01.html
http://fr.wikipedia.org/wiki/Charles_Baudelaire
http://membres.lycos.fr/chx/baudelaire/
http://www.site-magister.com/symbolis.htm
https://uottawa.scholarsportal.info/ojs/index.php/revue-analyses/.../612

Reprezentări ale lumii est-europene în piesa *Despre sexul femeii ca un cîmp de luptă în războiul din Bosnia* de Matei Vişniec

Maria ABRAMCIUC
Universitatea de Stat „Alecu Russo”, Bălţi

Résumé
Dans la pièce *Du Sexe de la femme comme champ de bataille dans la guerre en Bosnie*, Matei Visniec, écrivain de notoriété européenne, faisant appel aux accessoires artistiques inédits, convertit la réalité immédiate dans un excellent discours dramatique. L'histoire du personnage féminin Dorra, inspirée des événements historiques de Bosnie, projette de façon généralisante la condition du monde de l'Europe de l'Est, traumatisé des horreurs. Annonçant de façon allusive son sentiment de solidarité avec le personnage-victime, le dramaturge condamne l'abus et la brutalité, en se résumant à l'évocation des réalités du périmètre de l'Europe de l'Est, situé depuis toujours sous le signe de grandes crises historiques, comme le note dans son journal, même au début de la pièce, le second personnage féminin, Kate, psychologue en Amérique : « dans les guerres interethniques, le sexe féminin devient un champ de bataille. Phénomène remarqué en Europe à la fin du XX^{e} siècle. Le pénis du nouveau guerrier est baigné dans les cris des femmes violées, comme autrefois le poignard du chevalier était baigné dans le sang de son adversaire ».
L'investigation par le dramaturge de l'intériorité du personnage équivaut, en essence, à la révélation des paysages de l'univers extérieur, qu'il vise à définir dans toute sa complexité, en lui évoquant des significations surprenantes.
Mots-clés : *dramatique, discours, personnage, textualisation, métaphorisation, imaginaire, Europe de l'Est.*

Abstract
In his work «On Female Sex as a Battlefield in the War of Bosnia» Matei Vişniec, a writer of Europian notoriety converts the immediate reality into an excellent dramatic discourse making use of a genuine artistic requisite. The story of the female personnage Dorra, inspired by the events in Bosnia, projects in a generalizing formula the condition of the East-European world traumatised by horrors. By allusively announcing his sentiment of solidarity with the victim-personnage the author condains the abuse, the brutality, resuming himselt to the evocation of the events in the East-European area that has always been under the mark of great historical crises, as mentioned in the debute of this work by the second feminine personnage Kate, a psychologist from America: «*In the inter-ethnical wars the female sex becomes a battlefield. It is a phenomenon observed in Europe at the end of the XX th century. The penis of the new warrior is bathed in the screams of the raped women just like the knight's spade was bathed in the blood of his adversary».*
The investigation made by the writer into the interiority of the personnage is equal in its essence to the revealing of the landscapes of the external universe which he intends to define in all their complexity evoking surprising significances.
Keywords: *dramatic, discourse, personnage, textualisation, metaphorisation, iamginary, Eas-European.*

Poetul, dramaturgul şi prozatorul de origine română, emigrant în Franţa, Matei Vişniec, o notorietate europeană, se înscrie perfect în portretul de grup al unei generaţii de scriitori, decăzute din arealul firesc şi dislocate pe alte spaţii geografice, în operele cărora zvîcneşte frenetic drama identitară şi în care maladivul dobîndeşte, în mod fericit, semnificaţia descoperirii altora, dar, în primul rînd, a descoperirii de sine. Exprimat frecvent în teatrul său, acest subiect dobîndeşte dimensiuni inedite în piesa *Despre sexul femeii ca un cîmp de luptă în războiul din Bosnia*, scrisă, conform afirmaţiilor sale, în noiembrie/ decembrie 1996. Deşi elaborat în conformitate cu regulile ficţiunii artistice, textul dramatic îşi are originea în evenimente concrete, după cum se explică într-o notă finală:

> Această piesă, inspirată de drama bosniacă, este o operă de ficţiune. Autorul a utilizat totuşi unele mărturii autentice în scena examinării gropilor comune precum şi în scena unde Dorra vorbeşte de „imaginea" ţării ei, şi aceasta întrucît în materie de oroare realitatea depăşeşte ficţiunea (Vişniec, 2004: 221).

Astfel, subiectul este extras din realităţi concrete, cum ar fi, de exemplu, deschiderea gropilor comune, expusă într-un monolog cutremurător de către Kate, în scena 21. Evocarea minuţioasă a etapelor acestui proces terifiant şi concluzia din final reliefează intenţia dramaturgului de a găsi un răspuns la întrebarea: „cum a fost posibil?".

În acest sens, piesa concepută sub forma unui dialog între două personaje feminine, Dorra, femeie violată în Bosnia, tratată într-un sanatoriu din Germania, şi psihanalista din America, Kate McNoil, „licenţiată a Universităţii Harvard, specialist în nevroza obsesională şi în tratamentul psihanalitic, doctor *honoris causa*, autoarea unei teze de doctorat, specialistă în nevroza obsesională şi în tratamentul psihanalitic" (*ibidem:* 206), converteşte realitatea imediată într-un excelent discurs dramatic, în care sunt reunite imagini concrete ale unei lumi, traversate de mari complexe ontologice. Acestea apar fixate, chiar în debutul textului dramatic. Pentru a întreprinde „autopsia ororii" şi „a înţelege mai bine violenţa interetnică", Kate îşi notează în jurnalul său intim, apelînd la conceptele freudiene, care, în raport cu cele clasice, „lămuresc mai bine universul violenţei naţionaliste" şi din care decurg sursele violenţei etnice în Bosnia:

> Libidoul naţionalist. Naţionalism libidinal. Sadism etnic infantil. Universul fantasmatic al unei minorităţi naţionale. Nevroza naţionalistă. Nevroza narcisiacă a etniei majoritare. Nevroza obsesională a etniei minoritare. Pulsiune naţionalistă. Pulsiune autoritaristă, pulsiune de agresiune, pulsiune de distrugere (*idem:* 176).

Explorarea, prin intermediul celor două personaje, a diverselor arealuri geografice din Europa de Est, nu este finalmente decît reprezentarea generalizantă a condiţiei est-europeanului, traumatizat de regimurile politice inumane, de ororile

ale războaielor, de crizele sociale şi morale. Anunţîndu-şi aluziv sentimentul de solidaritate cu personajul-victimă, dramaturgul condamnă abuzul, brutalitatea, rezumîndu-se la evocarea realităţilor din acest perimetru, situat dintotdeauna sub semnul marilor crize istorice, precum notează, iarăşi în jurnalul său, acelaşi personaj feminin, Kate, care încearcă, prin facultăţile sale de psihanalist, să descifreze cauzele violenţelor naţionaliste şi a comportamentului popoarelor care n-au avut niciodată un stat naţional. Ea descoperă o simetrie uluitoare între „sadismul naţionalist şi descrierea freudiană a sadismului infantil"; între „manifestările frustrării naţionaliste şi manifestările frustrării sexuale", constatînd că:

> În războaiele interetnice, sexul feminin devine un cîmp de luptă. Fenomen observat în Europa, la sfîrşitul secolului XX. Penisul noului război e scăldat în ţipătul femeilor violate, aşa cum odinioară pumnalul cavalerului era scăldat în sîngele adversarului său (*ibidem*).

În acest sens, istoria personajului feminin Dorra, inspirată din evenimentele din Bosnia, proiectează, într-o imagine panoramică, lumea est-europeană, traversată, la sfîrşitul secolului trecut, de atrocităţi inimaginabile. Perspectiva de evocare e, indiscutabil, tragică, notele lui Kate conţinînd explicaţii, în planul psihanalizei, a violului, înregistrat frecvent în războaiele interetnice:

> Kate: Pentru noul războinic, violarea femeii inamicului său etnic are gustul victoriei totale asupra adversarului său. În războaiele interetnice, sexul femeii întruchipează rezistenţa. Noul războinic violează pentru a frînge această rezistenţă. El crede că astfel îi va da adversarului său lovitura de graţie (*idem:* 183).

Investigarea a interiorităţii personajului echivalează, în esenţă, cu relevarea peisajelor universului exterior, cel al Balcanilor, pe care intenţionează să-l definească în toată complexitatea sa, evocîndu-i particularităţile. Este configurată astfel balcanitatea, un spaţiu în care pitorescul se îmbină adeseori cu dezastruosul, dar şi balcanismul, care:

> privit prin lentila istoriei (...), nu înseamnă doar artificiu, decorativism sau mahalagism, ci o dramă cu reversul său parodic şi care a primit nu o dată accentul tragic (Muthu 18).

În piesa *Despre sexul femeii ca un cîmp de luptă în războiul din Bosnia*, cele două planuri ale demersului dramatic, particular şi general, cărora le corespunde binomul fictiv-real, decurg unul din altul: primul urmăreşte supliciul femeii supuse abuzului sexual, al doilea se organizează în formă caleidiscopică, evaluînd spaţiile est-europene. În scena 20, cele două personaje feminine săvîrşesc un excurs

imaginar prin aceste ţări, prezentînd profilurile etnice ale popoarelor balcanice. În sensul evitării unei perspective descriminatoare, procedeul la care apelează dramaturgul e inofensiv, Dorra transfigurîndu-se în aceşti „*bărbaţi din Balcani*" de diferite naţionalităţi, care debitează de zeci de ani aceleaşi clişee, aceleaşi locuri comune şi aceleaşi răutăţi la adresa celorlalţi „*fraţi din Balcani*" de altă naţionalitate. Sunt vizualizaţi, pe rînd, ţiganii, albanezii, bulgarii, turcii, evreii, sîrbii, croaţii, grecii, ungurii, românii. În final, se conturează nu doar portretul comun al omului balcanic, ci şi o frescă a acestui spaţiu niciodată uniform, sfîrtecat de contradicţii şi prejudecăţi. Concluzia Dorrei, cu evidente note peiorative, evocă structura exemplară a unui *homo balcanicus*, scindat la nesfîrşit de contradiţiile ontologice:

> Dorra: Cum bea un pahar, în omul din Balcani se trezeşte sensul istoriei. În cîrciumile jalnice unde trage la măsea, că e la Zagreb, la Belgrad, la Tirana, la Atena, la Bucureşti, la Sofia, la Ljubliana sau la Skopie, omul balcanic devine brusc internaţionalist şi generos în dragostea pentru aproapele său. Astfel se judecă lumea prin filosofia lui dar. Dar este cuvîntul cheie al spiritualităţii balcanice, este oglinda gîndirii, este pragul dincolo de care discursul plat se-naripează în dialectică nuanţată (*idem:* 196).

Mesagere ale autorului, personajele formulează concluzii, rostesc verdicte. În scena a 12-a, Dorra conchide: „Ăştia sunt Balcanii... O pulberărie sentimentală. În Balcani, omul ştie să bea" (Idem, 185). Privirea de ansamblu se extinde şi include întreg spaţiul bătrînului continent. Metafora sintetizantă a Europei, rostită de psihanalista americană, cu strămoşi irlandezi, relevă, în sens metaforic, esenţa peisajului european. „Prea multe pietre, asta e Europa", constată Kate, care, iniţial, participă la deschiderea gropilor comune din Bosnia, acţionînd, cum declară ea însăşi, „în numele Statelor Unite, al Aliaţilor, al civilizaţei occidentale, al Organizaţiei Naţiunilor Unite, al justiţiei, al adevărului, al memoriei şi al viitorului".

În scopul de a-i defini complexele, problemele identitare, nerezolvate încă, lumea balcanică e studiată în profunzime, autorul raportîndu-se la această diversitate umană, situată sub semnul contrariilor, care constituie, în fond, esenţa est-europeană. Pentru a părea imparţial, Matei Vişniec apelează la viziunea personajului provenit din alt spaţiu decît cel european – din America. Prezenţa lui Kate în piesă e mai mult decît semnificativă – cele două lumi devin şi mai antinomice: dacă civilizaţia Europei evoluează pe orizontală, cea americană înaintează pe verticală. „America este o grămadă de pietre puse pe verticală", rosteşte bunicul său irlandez sau: „Timp de 30 de ani am aşezat la New-York pe verticală pietrele pe care le adunasem în Irlanda pe orizontală" (*idem:* 209). Nu este întîmplător că nepoata pietrarului irlandez îşi mărturiseşte atît de insistent descendenţa, subliniind că tatăl său a fost angajat al Serviciului de urgenţă al celei mai mari bănci de organe de pe coasta de Est a Statelor Unite. În continiutatea

acestor tradiţii familiale, Kate vine în Europa de Est să reabiliteze, să salveze prin aplicarea metodei „cathartică în psihoterapia femeilor violate în Bosnia".

Antrenate în dialoguri sau monologuri, personajele comunică şi se comunică. În text persistă tragicul: Dorra tace, priveşte în gol, plînge, ţipă isteric. Situaţiile de tensiune de pe parcursul piesei (dar ele nu se diminuează pînă la final) nu conduc, în mod logic, spre o catastrofă, ci spre soluţionarea senină a conflictului. În scrisoarea adresată lui Kate, după revenirea acesteia în America, Dorra îi explică momentul cînd decide să păstreze copilul:

> Într-o zi, după plecarea ta, am ieşit să mă plimb pe malul lacului. Mă plimam şi priveam apa şi copacii... Şi dintr-o dată, o inscripţie fixată pe un copac mi-a atras atenţia. M-am apropiat şi am citit următorul text: Vă informăm că acest arbore este mort. El va fi doborît săptămîna dintre 2 şi 8 aprilie. În locul său va fi plantat imediat, pentru bucuria şi fericirea dumneavoastră, un arbore tînăr (*idem:* 220).

Purificarea Europei de est se va produce prin urmaşi. Un mesaj mai mult decît optimist, exprimat şi de Kate, care, adresîndu-i-se Dorrei, se referă, prin extensie, la posibilitatea de renaştere, de salvare a întregii lumii est-europene:

> Kate (*senină, privind în gol*) Pîntecele tău e o groapă comună, Dorra. Cînd mă gîndesc la pîntecele tău văd o groapă comună, plină de cadavre uscate, sau umflate, sau putrede. Şi în groapa asta comună, iată se mişcă cineva... O fiinţă... Printre toţi morţii ăştea, există o fiinţă ... care cere să fie scoasă de acolo... N-am să te las niciodată să ucizi copilul ăsta, Dorra. Am venit în ţara ta ca să-nvăţ să deschid gropi comune. Şi de fiecare dată cînd deschideam o groapă comună, o făceam cu speranţa idioată că mai există încă un supravieţuitor, Dorra. Şi trebuie salvat, scos de acolo... Poftim... E simplu ca bună ziua... Trebuie scos din groapa comună (*idem:* 216-218).

Rezolvarea, în acest mod, a conflictului dramatic din piesa *Despre sexul femeii ca un cîmp de luptă în războiul din Bosnia* anunţă, în fond, revolta auctorială împotriva unei lumi ostile, idee susţinută şi în nota finală a piesei. Abordarea directă a istoriei recente în piesa lui Matei Vişniec nu minimalizează valoarea artistică a textului. Miza pe dialog şi pe monologul interior, interacţiunea reuşită a personajelor, transpunerea subtilă a mişcărilor interioare ale Dorrei, coagularea abilă a conflictului prin intermediul replicilor, jurnalul intim ca procedeu de realizare a introspecţiei – aceste şi alte mijloace dramatice, utilizate de autor, sporesc expresivitatea limbajului.

În prefaţa volumului *Păianjenul în rană, I*, criticul de teatru Valentin Silvestru afirmă că:

> Omul lui Vişniec e el însuşi un mister; şi parcă aş îndrăzni să afirm că şi Vişniec însuşi e un mister, cutreierat de nelinişti. Una din el ar fi filozofică:

> cum se poate dobîndi libertatea înfrîngându-i-se limitele. Împotriva construcţiilor constituite istoric, a regimurilor politice despotice, a dictaturilor infernale din contemporaneitate şi chiar a încercării unui individ de a-l subordona pe altul, soluția e lupta (Vişniec, 1996: 13).

Practicînd un teatru cu mesaj, receptiv la dramele prezentului, Matei Vişniec îşi focalizează atenţia la subiecte în care fiinţa umană apare plasată într-un spaţiu gregar, unde catastrofele istoriei şi ale existenţei se perpetuează. În acest sens, cercetătoarea Violeta Tipa opinează, referindu-se la această trăsătură, care face inconfundabilă opera dramaturgului român:

> Ca şi predecesorii săi Eugen Ionesco sau Samuel Beckett, şi Matei Vişniec, pornind de la angoasa lumii contemporane, se ciocneşte inevitabil de absurditatea ei. Sub raportul structurilor dramatice, în majoritatea lucrărilor sale se profilează tragismul personajelor – un tragism fatal al condiţiei umane (Tipa, 2007).

Referinţe bibliografice

Muthu, Mircea. *Balcanismul literar românesc*. *Etapele istorice ale conceptului*. vol. I. Cluj-Napoca: Dacia, 2002.
Tipa, Violeta. „Dramaturgia lui Matei Vişniec, univers deschis pentru interpretare”, *La francopolyphonie: langues et identites*, Chișinău: ULIM, 2007, p. 210.
Vişniec, Matei. *Istoria comunismului povestită pentru bolnavii mintal*. Chişinău: Litera, 2004.
---. *Păianjenul în rană*, Teatru, vol. I, *Prefaţă* de Valentin Silvestru. Bucureşti: Cartea Românească, 1996.

Lecture plurielle d'un texte phénoménologique de Francis Ponge

Silvia GUŢU
Université d'Etat de Moldova

Résumé
Dans l'article qui suit, nous nous proposons de mener de front deux exposés : une contextualisation des aspects théoriques concernant le texte et la lecture et une présentation de nature applicative, projetée sur le texte « La fin de l'automne » de Francis Ponge, dont l'analyse sémiotique fait l'objet dans le curriculum universitaire. L'objectif que nous nous sommes fixé est de démontrer que le texte littéraire est un texte pluriel par excellence et que cette pluralité du sens s'explique par les différentes approches empruntées par la lecture. Sur le plan théorique, nous identifions quatre modèles de lecture plurielle : la doctrine des quatre sens de l'exégèse biblique, le modèle des cinq codes de R. Barthes, la déconstruction et la dissémination de J. Derrida et P. de Man, l'œuvre ouverte et l'intertextualité de U. Eco. L'application pratique laisse voir que les modèles classiques de lecture littéraire, fondés sur la confiance dans le sens unique des textes, ont fait place aux modèles modernes, fondés sur le scepticisme à l'égard de toute construction de sens stable, unique et cohérent. Les thèses défendues dans l'article se veulent quelques essais modestes en direction d'une diffusion de la pluralité et de la diversification de la lecture et présentent un intérêt didactique, or elles invitent à travailler le texte de Ponge autrement.
Mots-clés : *sémiotique, texte, texte littéraire, texte phénoménologique, lecture, lecture plurielle, (poly-)isotopie.*

Abstract
In the following article, we propose to apply two approaches: a) the contextualization of the theoretical aspects of the text in reading; b) the applicative presentation of theoretical models, based on the text "The Late Fall" by Francis Ponge whose semiotic analysis represents a studying subject in the university curriculum. We tried to prove that the literary text is a pluralistic one and we asserted that the plurality of meanings can be explained by the different approaches borrowed from reading. We identify four models of pluralistic reading: the doctrine of four senses of biblical exegesis, the model of five codes by R. Barthes, the deconstruction and the dissemination by J. Derrida and P. de Man, the open work and intertextuality by U. Eco. The practical application revealed that traditional models of literary reading, based on the confidence of the unique text meaning, gave way to modern paradigms that privileged the plural meaning. The theses, defended in the given article, represent some modest attempts in order to bring to light the plurality and diversification of the reading, presenting a didactic interest and inviting to perceive Francis Ponge's works differently.
Keywords: *semiotics, text, literary text, phenomenological text, reading, plural reading, (poly-) isotopy***.**

Contextualisation du sujet. Cadre théorique et éléments de définition

L'étude du texte « La fin de l'automne» de Francis Ponge, fait l'objet dans le curriculum universitaire de *Sémiotique du texte*, qui – enseignée en 3ème année, niveau Licence, pour des raisons logiques et opératoires – se propose d'examiner le texte en qualité de signe complexe ou macrosigne verbal. Elle suppose une étape avancée et multidimensionnelle d'analyse textuelle, tant d'une perspective linguistique (grammaticale, stylistique, sémantique) que de celle non-linguistique (kinésique, proxémique, la phénoménologie textuelle). Dans ce contexte, nous définissons le *texte* comme *entité sémiotique, de nature linguistique, caractérisée par la textualité, qui a une valeur communicative et se concrétise dans un objet de type spécial*. Élément de la communication littéraire, le texte se caractérise par sa *littérarité*, définie par les spécialistes comme « ce qui fait d'une œuvre donnée une œuvre littéraire » (Jakobson 15).

Dans la grande classe des textes littéraires, nous identifions une catégorie de textes, nommés *phénoménologiques*, qui, dans notre vision, sont *des textes à référence double* : ils renvoient au phénomène décrit, vu comme procès, et, en même temps, ils renvoient à la langue, fait qui nous permet de les situer dans la catégorie des textes autoréférentiels (Cornea 25). Les recherches dans le domaine nous ont permis d'identifier plusieurs particularités du texte phénoménologique, telles que :

- le titre est concret ; il introduit le sujet du discours dont le texte serait le commentaire connotatif, métaphorique ; il enlève toute ambiguïté et dicte la lecture uniforme du texte ;
- le texte phénoménologique subit des métamorphoses à mesure qu'il se construit ; c'est un texte qui se transforme, qui « souffre » et, parfois, « meurt » en même temps avec le phénomène décrit ; le texte phénoménologique c'est le plaisir de la découverte ;
- le texte apparaît comme un traité médical simplement construit, misant sur le détail ;
- l'anthropomorphisme (dû à l'emploi des personnifications et non pas de l'allégorie ou de la prosopée) ;
- le travail linguistique, la volonté de créer une langue motivée, en fonction du phénomène ;
- la recherche étymologique, les jeux de langage, l'exploitation de la polysémie, l'invention des mots-valise significatifs ;
- l'emploi du présent absolu ou des verbes à l'infinitif reste fréquent, car le texte phénoménologique présente des phénomènes qui persistent dans l'univers ;
- le texte phénoménologique fait usage de métaphores synesthétiques ;
- à la fin du texte phénoménologique intervient l'homme: on montre comment celui-ci profite du phénomène décrit.

Les caractéristiques du texte phénoménologique imposent la nécessité d'élaborer un modèle spécifique de lecture qui ne peut être que plurielle.

La lecture est une activité complexe, plurielle, qui se développe dans plusieurs directions. À la suite des synthèses proposées par P. Cornea, M. Călinescu, U. Eco, Ph. Hamon, M. Otten, M. Picard *et alii*, nous entendons par

lecture la *totalité des activités perceptives, cognitives et métacognitives, de valorisation et de hiérarchisation, effectuées par le lecteur dans le but de la compréhension, de l'interprétation et de l'évaluation des textes*. Vu le caractère spécifique du texte littéraire, la lecture est toujours plurielle et orientée vers le décodage et l'interprétation des dimensions et des sens multiples du texte.

Sur le plan théorique, nous identifions quatre modèles de lecture plurielle :

- *la doctrine des quatre sens de l'exégèse biblique*, qui date du Moyen Âge et propose de distinguer quatre sens complémentaires : le *sens littéral/historique* (l'histoire racontée), le *sens typologique* (Le Nouveau Testament annoncé par l'Ancien), le *sens moral/tropologique* (la portée éthique) et *le sens anagogique* (l'évocation des fins dernières de l'humanité) (*apud* Todorov 91) ;
- *le modèle des cinq codes*, promu dans la littérature de spécialité par R. Barthes dans l'ouvrage « S/Z » et qui identifie : le *code herméneutique* (organisant le récit par énigmes et dévoilements), le *code sémique* (commandant les caractères attribués aux personnages et conditionnant les connotations qui forment des champs lexicaux), le *code symbolique* (le plus flou, comprenant le langage, le corps et qui associe au texte des significations multivalentes et réversibles), le *code proaïrétique* (dépliant les séquences d'action) et le *code culturel* (rassemblant les stéréotypes d'époque en une sorte d'encyclopédie romanesque). Les codes signalés par le linguiste déterminent le pluriel du texte littéraire ;
- *la déconstruction et la dissémination*, modèle fameux de lecture plurielle, élaboré par J. Derrida et P. de Man. Dans cette perspective, la lecture se transforme en un processus volontaire et systématique de désagrégation de la cohérence textuelle par le lecteur, dans le but de mettre en évidence les contradictions entre le sens grammatical du texte et son sens rhétorique (la déconstruction demanienne) et d'exploiter les potentialités signifiantes de chaque signe, voire de chaque mot du texte (la démarche de Derrida). Cette lecture plurielle vise à désordonner le sens et se fonde sur l'idée de rupture du sens stable et cohérent. La lecture n'est plus centripète, elle se veut centrifuge (Jouve 65-75) ;
- *œuvre ouverte et intertextualité* : le texte est un message fondamentalement ambigu, une pluralité de signifiés qui coexistent en un seul signifiant. U. Eco formule une théorie de l'interprétation voulant qu'un texte soit interprétable de façon plurivoque. De plus, la « chaîne signifiante produit des *textes* qui traînent derrière eux la mémoire de *l'intertextualité* qui les nourrit » (31-32). Un texte est donc ouvert : toutes les interprétations sont potentiellement illimitées, mais tout acte d'interprétation n'a pas nécessairement une fin heureuse.

Les modèles classiques, fondés sur la confiance dans le sens unique des textes, font place au paradigme moderne, fondé sur le scepticisme à l'égard de toute construction de sens unique, stable et cohérent.

Pour continuer ce cadrage théorique, nous proposons un essai de typologie des lectures plurielles auxquelles un texte peut être soumis :

- *le pluriel des approches anthropologiques empruntées par la lecture* : l'approche structurale fait du texte un objet structuré et invite le lecteur à découvrir différents signes à différents niveaux d'articulation ; l'approche sémiotique fait du texte l'objet d'une description manifestant les conditions de production de son sens ; l'approche sociocritique privilégie le texte en tant qu'objet social produit par une société à un moment donné de son histoire ; l'approche thématique fait du contenu du texte un objet esthétique, marque spécifique d'un auteur ; l'approche mythocritique met le texte en relation avec le mythe etc. Mais il faut reconnaître que les différentes approches utilisées séparément ne permettent qu'une connaissance partielle du texte et ceci en dépit de l'emploi d'une méthodologie complexe employée pour rendre compte du texte de façon exhaustive;
- *la polysémie générique* : le lecteur peut décider de lire un texte à la lumière de plusieurs schémas « architextuels ». Dans ce contexte, nous identifions des lectures narratives *vs* poétiques *vs* dramatiques *vs* argumentatives *vs* critiques. Les textes dont l'identité typologique ou générique est brouillée présentent un grand intérêt ;
- *le pluriel des fonctions du langage* : il est possible de lire au pluriel un texte, en privilégiant, tour à tour, la fonction poétique, référentielle, conative, expressive, phatique ou métalinguistique. Chacune des fonctions présentées peut être elle-même lieu d'un pluriel de lecture, surtout la fonction poétique ;
- *le pluriel des « horizons d'attente »* : le pluriel interprétatif repose sur le changement de l'« horizon d'attente », défini par H.R. Jauss comme « système de référence objectivement formulable qui [...] résulte de trois facteurs principaux : l'expérience préalable que le public a du genre dont elle relève, la forme et la thématique d'œuvres antérieures dont elle présuppose la connaissance et l'opposition entre langage poétique et langage pratique, monde imaginaire et réalité quotidienne » (54). La diversité interprétative s'explique par le « changement d'horizons » auxquels les lecteurs soumettent le texte ;
- *la pluralité des vecteurs intertextuels* : cette forme de lecture plurielle – la lecture intertextuelle – cherche à identifier les dimensions et les sens multiples d'un texte littéraire, actualisés au niveau du signifiant et/ou du signifié du texte par des interférences, convergences, parallélismes entre le/les texte(s)-source et le texte-cible, exprimés par différentes formes ou procédés linguo-stylistiques (intertextèmes) ;
- *la poly-isotopie* et *la polysémie* : les texte littéraires sont poly-isotopiques et donc se laissent intégrer dans plusieurs schémas interprétatifs. Certains textes sont poly-isotopiques parce qu'ils contiennent au moins une isotopie au niveau du signifiant et une isotopie au niveau du contenu. Le caractère poly-isotopique de l'autre catégorie de textes s'explique par le fait qu'ils comportent au moins deux isotopies du contenu. Donc le texte littéraire est sujet à la lecture poly-isotope ou « tabulaire » (Le Groupe μ) qui est le résultat de la superposition des différentes lectures des unités d'un texte. La lecture poly-isotope ne tient pas compte de l'ordre dans laquelle les isotopie sont identifiées dans le texte. C'est un processus d'activation du sens et le texte peut être parcouru sur plusieurs plans de déchiffrement à la suite de sa relecture ainsi que de ses réévaluations successives.

Tels sont les types de lecture plurielle que nous avons envisagés. Le texte littéraire, étant le lieu et l'objet par excellence de lectures plurielles, a retenu notre attention.

Pistes pour une lecture plurielle du texte « La Fin de l'automne » de Francis Ponge

Pour illustrer concrètement la possibilité du sens multiple du texte littéraire, nous avons choisi le texte phénoménologique de Fr. PONGE « La Fin de l'automne » qui, dès le niveau prétextuel, invite à une lecture plurielle.

La polysémie générique

Ce critère nous permet d'identifier les types suivants de lectures :

- *lecture narrative :* le texte peut être lu comme un récit qui met en place un personnage – la Nature *(La Nature déchire ses manuscrits, démolit sa bibliothèque, gaule rageusement ses derniers fruits, elle se lève brusquement de sa table de travail, elle aspire avec délices le vent glacé*), une situation (la Nature se prépare pour l'arrivée du printemps), un cadre temporel (la fin de l'automne) et un cadre spatial (la Terre) ;
- *lecture poétique* : on peut aussi lire le texte comme une poésie : les neuf alinéas du texte correspondent à neuf strophes de deux à quatre vers ; l'abondance des métaplasmes contribue à la création d'une rime interne (*assonance* en [jɔ̃] : fermentation, création, application ; assonance en [ɑ̃]: *dépouillement, claquant violemment, rageusement* ; assonance en [e] : *glacé, décoiffée, idées* etc. ; *allitération* en [s] : *essence, macèrent, fermentation, création, aspire, délice, glacée*; allitération en [ʃ]: *déchire, rafraîchit, chaussures* ; allitération en [r] : *terre, airs, astre, sérieux, partie, étroite*, etc.), l'épaisseur sémantique et stylistique qui s'explique par l'emploi d'un nombre réduit d'énoncés et d'unités lexicales qui convergent et se prêtent à une double interprétation ;
- *lecture lexicographique* : le texte peut être lu comme un texte définition, comme un article de dictionnaire qui met en relief le terme-vedette – *l'automne* – et le corpus dont chaque entrée, correspondant à une approche spécifique choisie par l'auteur (approche médicale, sociale, astronomique etc.), est disposée sur une nouvelle ligne.

Le pluriel des fonctions du langage

Le texte « La Fin de l'automne » active toutes les fonctions du langage, identifiées par R. Jakobson : la lecture narrative privilégie la fonction référentielle, la lecture poétique met l'accent sur le message pour son propre compte, en privilégiant la fonction poétique et, finalement, la fonction métalinguistique s'actualise lors de la pratique d'une lecture lexicographique du texte. Comme les fonctions ne sont pas situées au même niveau analytique, c'est au lecteur de choisir la dominante et d'opérer les hiérarchies et les corrélations possibles.

La pluralité des vecteurs intertextuels

Le sentiment du passage de la vie et des choses devant les métamorphoses inévitables infligées par l'automne assure le dialogisme intertextuel du texte « La fin de l'automne » avec les automnes balzaciens, avec l'automne proustien, l'automne de Gracq ou les feuilles d'automne hugoliennes. L'automne est, sans conteste, la saison la plus chère de Th. Gautier (« Lied ») et d'A. de Lamartine(qui dans les « Méditations poétiques » s'exclame : « Salut, derniers beaux jours ! le deuil de la nature / Convient à la douleur et plaît à mes regards »). L'emploi de l'allégorie, comme figure dominante, constitue un vecteur intertextuel qui fait dialoguer ce texte phénoménologique avec le sonnet de S. Prudhomme « L'Automne » ou avec le texte de Th. Gautier « La nature chez elle » où l'Automne est présentée en bonne ménagère qui fait des provisions pour l'hiver.

La poly-isotopie et la polysémie

Construisons les principaux paradigmes, c'est-à-dire les ensembles de mots, au sens mathématique du terme, dont les sémèmes respectifs contiennent un sème (dénoté ou connoté) commun.

/*mouvement*/	/*état*/	/*mort*/	/*désordre*/	/*nettoyage*/	/*recommencement*/
s'ouvrent *se ferment* *claquent*	*n'est plus que...* *macèrent* *attendre*	*automne* *fin*		*dépouillement* *déchire* *démolit* *gaule*	*printemps*
déchire *démolit* *gaule* *tombe* *perd*	*a la tête* *dure*	*feuilles mortes* *pas de (2 fois)* *jambe de bois*	*en désordre* *rageusement*	*se lève* *a la tête dans la brume* *vent glacé* *bras ballants*	*rafraîchit* *reprend* *reprendre force* *bourgeon* *recommencent* *pointer*
se lève *aspire*		*déchire* *démolit* *derniers fruits*		*salubre*	*retournent* *commence*
s'empreignent *font de la musique* *saute* *se multiplie*		*nuit* *perd son droit*		*beau nettoyage* *réflexion salutaire*	
Recommencent *à pointer* *se montrent*		*ombres* *sans réaction vasculaire*			

La liste des isotopies que nous avons dressée est loin d'être exhaustive, mais elle n'est pas réduite au minimum, pour la bonne raison qu'elle dépend de la compétence lexicale du lecteur. Ces paradigmes sont construits à partir de la

récurrence de sèmes dans le texte. Ils nous permettent de définir certains axes sémantiques à partir des couples oppositionnels :

État *vs* Mouvement – Mort *vs* Recommencement – Désordre *vs* Nettoyage
Fin *vs* Commencement

Dès le premier alinéa du texte l'isotopie de l'*/inutilité/* et celle de la /*dégradation*/ s'imposent car :

une tisane froide *pas de fermentation, de création d'alcool* *une application de compresses sur une jambe* *de bois*	ont en commun le sème /*inutilité*/
feuilles mortes de toutes essences *macèrent*	ont en commun le sème /*dégradation*/

La tisane spécifique au printemps, contrairement au « vin », n'aboutit pas à une métamorphose heureuse. Fr. Ponge insiste sur cet échec et précise qu'avec cette tisane il n'y a « pas de fermentation » donc pas « de création d'alcool ». Dans ce but il fait de même une référence au domaine médical et parle d'« une application de compresses sur une jambe de bois » pour confirmer ce manque de résultat car cet acte ne sert à rien, fait qui montre l'inutilité de l'automne. Le deuxième alinéa s'organise autour du sème /*nettoyage*/ : *dépouillement, déchire, démolit, gaule* qui est repris dans le quatre alinéas qui suivent comme réponse au sèmes /*désordre*/ attesté dans le deuxième alinéa : *en désordre*.

L'isotopie du / *recommencement* / qui survient après « trois mois de réflexion salutaire » s'impose dès le huitième alinéa.

Nous pouvons donc affirmer qu'il est question dans ce texte d'une saison ou plutôt une partie de saison de l'automne. Les isotopies attestées dans le poème permettent de l'inscrire dans le cycle des végétations et montrent que la vie est dans un devenir perpétuel. Le mot « fin », employé dans le titre, annonce qu'on est dans un moment intermédiaire, vers l'hiver, vers le printemps. Ce texte présente un paysage, un ensemble de particularités naturelles qui composent l'automne qui nous conduit à identifier la temporalité du poème. Le lecteur saisit l'idée que le temps est linéaire et cyclique à la fois.

L'étude de la polysémie de certains mots qui affectent la logique du texte – il s'agit des mots « feuille » et « dépouillement » – nous permet de découvrir un deuxième niveau de lecture qui mène vers l'idée que l'automne est le travail du poète, le dépoussiérage de la pratique poétique. L'automne correspond à un désir de propreté, d'hygiène intellectuelle. Lu dans cette perspective, le texte « La fin de l'automne » dévoile la préférence de l'auteur pour la sobriété, le dépouillement du style. L'automne signifie, dans l'idiolecte pongien, renoncement, rejet, recul

critique. C'est la saison où la nature laissent ses ornements et ne garde que l'essentiel. C'est la saison du ménage : la nature se débarrasse de ce qui est superflu. L'automne pongien c'est la saison des réflexions métapoétiques. Il s'ensuit donc qu'écrire, selon Ponge, c'est démasquer, effeuiller.

En conclusion, nous affirmons que la conjugaison harmonieuse des différents types de lectures plurielles attestées transforment l'automne en symbole de l'écriture pongienne qui traduit son refus d'ornement lyrique, son désir de sobriété et de retenue. Avec l'automne, la poésie pongienne est délivrée de tout bavardage.

Les idées avancées se veulent quelques essais modestes en direction d'une diffusion de la pluralité et de la diversification de la lecture et présentent de même un intérêts didactique or elles invitent à travailler le texte de Ponge autrement. Avec la lecture plurielle permet de dépasser les approches partielles et d'analyse le texte littéraire dans sa complexité, en opérant une convergence des différentes approches.

Références bibliographiques

Barthes, Roland. *S/Z.* Paris : Seuil, 1976.
Cornea, Paul. *Introducere în teoria lecturii*. Bucureşti : Minerva, 1988.
Derrida, Jacques. *La dissémination*. Paris : Seuil, 1972.
Eco, Umberto. *L'Oeuvre ouverte*. Paris : Seuil, 2011.
Jakobson, Roman. *Questions de Poétique*. Paris : Seuil, 1973.
Jauss, Hans Robert. *Pour une esthétique de la réception.* Paris : Gallimard, 1978.
Jouve, Vincent. *La lecture*, Paris : Hachette, 1993.
Man, Paul de. *Allégorie de la lecture*. Paris : Galilée, 1989.
Todorov, Tzvetan. *Symbolysme et interprétation.* Paris : Seuil, 1978.

LA DIDACTIQUE PRAGMATIQUE

Aspects du langage des sciences de l'éducation : l'influence de la pragmatique

Rodica NAGY
Université « Ştefan cel Mare », Suceava, Roumanie

Résumé
Cet article présente quelques résultats les plus significatifs des recherches effectuées sur différents aspects du langage des sciences de l'éducation. L'approche choisie met en valeur les traits du discours éducatif ayant comme support linguistique l'idiome roumain, mais néanmoins, on réfléchit sur les phénomènes d'universalisation et de nivellement dans un contexte global où l'échange culturel et scientifique assure les conditions de la production et de la diffusion du savoir. Le corpus des textes comprenait des manuels de sciences de l'éducation, des livres et des études de spécialité (pédagogie, psychologie de l'éducation, etc.) et des dictionnaires de pédagogie pour pouvoir offrir une évaluation quantitative (de la fréquence), tout comme une analyse qualitative des structures conceptuelles et terminologiques, propre à la pragmatique, inclues dans le domaine. Les résultats peuvent conduire à confirmer l'hypothèse selon laquelle une science se justifie par son propre objet auquel correspondent des méthodes d'études spécifiques, tout comme une terminologie clairement individualisée.
Mots-clés : *sciences de l'éducation, discours éducatif, structures conceptuelles, acte de langage, terminologie*.

Abstract
This article presents some of the most significant research outcomes on various aspects of the language of science education. The chosen approach highlights the features of the educational discourse as language support with the Romanian language, yet it reflects the phenomenon of universalization and leveling in a global context where the cultural and scientific exchange ensures conditions production and dissemination of knowledge. The corpus of texts includes science textbooks for education, books and specialized studies (pedagogy, educational psychology, etc.) and dictionaries of education in order to offer a quantitative assessment (frequency), as well as qualitative analysis of conceptual and terminological structures specific to pragmatics, included in the field. The results may lead to confirm the hypothesis that science is justified by its own object that matches specific methods of study along with a clearly individualized terminology.
Keywords: *science education, educational discourse, conceptual structures, speech act terminology*.

En partant de la suggestion de Franck Neveu, qui parle sur les langues de specialité, « la terminologie ne serait pas un corps de notions réductible à un stock de termes destinés à leur designation, mais plutôt un ensemble d'expressions servant à denommer, dans une langue particulière et donc dans un environnement culturel determiné, des construction conceptuelles relevant d'un domaine de connaissances bien circonscrit » (Neveu 130). C'est la raison dont on examine, à côté de mots-clé de formes qui, combinés d'après certaines règles, réalisent en

permanence des structures syntagmatiques, propositionnelles et phrastiques nouvelles, des structures, d'habitude de dimensions réduites, qui ne sont pas chaque fois nouvelles, mais, au contraire, se reproduisent toujours avec le même aspect. De telles structures figées ou coolocation dans la linguistique de corpus (*syntagmes, locutions, expressions, périphrases, isolements, phraséologismes, unités phraséologiques, dictons*, etc.) dominent le langage des sciences de l'éducation et, à la différence des mots courants, qui – sous rapport cognitif – correspondent à la fonction de nomination, elles comprennent en elles-mêmes certains jugements et attitudes, autrement dit une idéologie, qu'elles actualisent en tant que tels quand elles sont employées dans la communication.

Corpus	Mots et expressions	Resources
Manuels, cours, traités académiques	2670	183 fragments
Revues de spécialité	1563	134 articles: Revista de pedagogie, Tribuna învăţământului, Revista de psihologie, Perspective, Orizont didactic, Arta didactică, Incursiuni pedagogice, iTeach: experienţe didactice etc.
Lois	284 articles	LEN, méthodologies, Cadrul European de referinţă etc.

Notre corpus ne peut pas être comparé à un corpus de reference, car ce corpus n'est pas encore constitué dans le champ d'investigation de l'Institut de recherches pour l'intelligence artificielle ; le ROMBAC, le corpus de référence ne comprend que le genre littéraire, journalistique et medical. C'est pourqoui que la référence est représentée par le *Lexicon pedagogic* (Ştefan 2006) qui contient 1500 termes et collocations, 893 étant des termes communs, trouvés dans notre corpus).

Une courte histoire sur le phénomène de modernisation de la langue roumaine littéraire. Le processus de modernisation de la langue roumaine littéraire, commencé après 1830, va de paire avec le développement de l'enseignement et avec son propre discours. Ce processus a amené la modification de la langue et son enrichissement sous le rapport des mots et de constructions figées dans la terminologie. Le roumain littéraire ancien avait accueilli dans une certaine mesure de telles constructions venues de la langue populaire, une autre partie lui venant des textes slavons et grecs, ces derniers orientés, du point de vue du contenu, vers le domaine moral et religieux. Passant à une nouvelle étape d'existence, au début de XIX-ième siècle, la langue roumaine littéraire devait connaître à ce niveau aussi un renouvellement qui supposait d'un côté un enrichissement numérique et d'un autre côté une extension des types de textes et de discours qui contenaient les termes et les expressions en question. Si en ce qui concerne les termes simples, on constate que les sciences de l'éducation se caractérisent par une hétérogénéité redoutable, générée par l'amalgame de disciplines sous-jacentes, comme pédagogie, méthodologie, didactique, psychologie, sociologie, linguistique etc, le corpus

soumis à l'approche analytique a mis en évidence une situation comparable à tout le discours scientifique, notamment comparable au domaine des sciences du langage, du point de vue de l'origine des termes.

Du point de vue de l'origine, les constructions figées (ou le *discours répété*, dans la terminologie de Eugen Coşeriu) ont un statut semblable à celui des éléments lexicaux en général, c'est-à-dire qu'elles peuvent provenir de la langue populaire ou bien être empruntées. Le style des belles lettres peut employer le discours répété de toute provenance et ayant n'importe quel aspect (syntagme, locution, expression, maxime, etc.), tandis que le style scientifique utilise presque uniquement des combinaisons figées empruntées ou calquées et de dimensions réduites, notamment des syntagmes équivalents à des substantifs (comme *pédagogie générale* – , *educaţiune corporală* –1819, S. Barnuţiu, plan de lecţiune - 1872 etc.), certains comprenant parfois des noms propres aussi (*metoda Lancaster/Bell, metoda lui J. J. Rousseau, le diagramme Venn*). En ce qui concerne le langage des sciences de l'éducation, nous partons de l'idée que dans l'histoire de l'enseignement roumain il y a trois étapes de développement, qui correspondent aux trois modèles d'école : la première, au debut de la modernité, une période d'inspiration allemande (l'organisation de type allemand et la langue d'instruction était l'allemand), puis la période d'inspiration française, qui dure dès le XIX-ième jusqu'à nos jours, sur laquelle se plie la troisième étape, selon le modèle anglo-américain, après les années 90.

L'influence française est même à l'origine de l'emprunt du méta-terme *science de l'éducation* (chaire de sciences de l' éducation Sorbonne, en 1883, puis toujours en France les sciences de l'éducation deviennent une discipline universitaire, en 1967). En Roumanie, l'œuvre du spécialiste suisse E. Claparède a imposé la notion et le terme, dès 1912, mais l'essor de cette nouvelle perspective se produit après les années 1990, au moment où les universités proposent des spécialisations en ce domaine.

Les résultats de l'étude sur l'origine des collocations du domaine montre le statut majoritaire des expressions empruntées au français: de 1500 termes et collocations, 64% proviennent du français.

Dans certains langages du style scientifique des sciences de l'éducation peuvent circuler aussi des mots et des constructions figées empruntées aux langues étrangères et assimilées en tant que telles, le langage de la logique se démarquant en particulier sous cet aspect : *curriculum*, metoda *brainstorming*, *ars docendi.* Mais, si la plupart des langages du style scientifique ne contiennent pas de maximes et de proverbes et acceptent dans une faible mesure les locutions, ils peuvent tout de même comprendre des structures assez amples, de la dimension d'une proposition ou d'une phrase, empruntées (en traduction) à d'autres langues, telles les formules des lois, les raisonnements, les définitions etc. Mais il y a aussi des dictons latins comme *Mens sana in corpore sano* qui accompagnent parfois les chapitres théoriques, en tant qu'épigraphes.

Il existe donc une grande diversité de formes sous lesquelles se manifeste le discours répété du point de vue de la structure, de la fonction dans le cadre de

l'organisation textuelle, de l'origine et de la répartition dans les styles fonctionnels de la langue. Mais en dehors de cette diversité structurelle, fonctionnelle et étymologique, les expessions ont un statut spécial dans la langue par rapport au discours habituel, puisqu'elles ne se réalisent pas librement dans la parole, mais seulement en respectant les règles du fonctionnement de la langue, et puisqu'elles apportent quasiment toujours, dans le cadre du texte où elles s'insèrent, une note ideologique, d'habitude douée de pouvoir, relevant tout à la fois des agencements syntaxiques spécifiques, des conservations des formes et significations hétérogènes, des encodages de certaines expériences sociales et historiques, etc.

En ce qui concerne le langage des sciences de l'éducation, le XIX^{e} siècle roumain ne représente pas seulement ce processus de transgression du discours répété du niveau populaire au niveau de la langue littéraire, c'est aussi un siècle de création et d'emprunt de nouvelles constructions figées, celles-ci ayant d'habitude un caractère spécifique. Ainsi, de cette période datent des formes très connues, mises en valeurs dans les chapitres des premières écritures pédagogiques, *învăţături pentru creşterea fiilor (l'éducation des enfants), pedagogie generală, cultură formală, cultură materială* (Petru Maior, 1809). De même manière sont introduits les termes empruntés à la langue française comme *program, instrucţiune, gimnastică* etc. La langue littéraire ancienne, quoique non dépourvue de la valorisation des constructions figées, ne se remarque pas par une préocccupation particulière quant à leur emploi.

Ce qui caractérise tant la langue littéraire de l'époque ancienne que celle de l'époque moderne c'est la grande affinité dans la réception des constructions figées venues d'autres langues, de tels emprunts étant de toutes les extensions, les structures et de tous les types. Les sources des emprunts sont néanmoins différentes pour les deux périodes, dans l'étape ancienne les assimilations venant du slavon et du néogrec, et dans l'étape moderne des langues romanes et germaniques ou du latin. Mais, vu que dans le roumain littéraire ancien la réception des constructions figées se faisait surtout au niveau religieux où il existe une note de stabilité assez accentuée, les éléments accueillis ont été gardés aussi plus tard.

De même que dans d'autres situations, la réorientation du roumain littéraire en ce qui concerne les modèles et les sources de son perfectionnement a produit deux effets : 1) des innovations pour ce qui est de l'usage des éléments anciens de la langue et 2) des emprunts à d'autres langues que celles que nous avons déjà mentionnées plus haut. Mais à la différence du lexique proprement-dit, où l'influence des langues étrangères a signifié à la fois l'emprunt des formes et des significations, dans le cas du discours répété c'est l'emprunt de schémas structuraux et de contenus qui prédomine, les formes telles quelles étant assez rarement reprises. Le phénomène est d'ailleurs explicable, compte tenu du fait que, dans les constructions figées, sont impliqués dans la plupart des cas des mots qui fonctionnent dans la langue avec des significations déterminées, ceux qui n'ont plus de telles significations dans la langue actuelle (comme *rost* rencontré dans la construction *a învaţa pe de rost, apprendre* « par cœur ») les ayant pourtant eues jadis. C'est la preuve que l'on ne peut pas assimiler simultanément les structures et

les éléments composants. Si cela arrive, alors les constructions en question ne s'intègrent pas dans le système de la langue, demeurant au statut de formules étrangères. Les langues auxquelles le roumain littéraire moderne a emprunté des constructions figées ou de mots composés dans leur forme originale sont, dans l'ordre de leur importance, pour le langage didactique, le latin *(didactica magna, ad litteram)* et l'anglais (*feed-back*, auto-*management, cross-curricular, creative writing).*

Mais, dans la plupart des cas, il arrivait, qu'à travers certaines constructions figées de petites dimensions, des mots nouveaux fussent néanmoins introduits, par adaptation, du français ou anglais, et l'élément roumain ancien étant de nature prépositionnelle et, à cet égard, insignifiant du point de vue sémantique: *atestat de competențe profesionale, centru de plasament, etc*. Maintes fois, les syntagmes de specialité valorisent un ou deux mots autochtons, vieux et un terme néologique : *copii cu dizabilități* (enfants avec des disabilités, tulburare de caracter/limbaj). Mais bien souvent, les nouvelles constructions figées ont employé seulement des éléments anciens de la langue ou, si toutefois de tels éléments étaient nouveaux, ils étaient déjà entrés dans la langue roumaine comme lexèmes indépendants.

Dans ses recherches sur les locutions verbales en langue roumaine (qui sont en fait les plus nombreuses) Florica Dimitrescu établit que celles qui manquent de nuances affectives et qui caractérisent le niveau élevé de la langue sont, dans la plupart des cas, empruntées. Le constat peut être élargi à toutes les formes de discours répété, parce qu'il ne se vérifie pas seulement dans le cas des locutions, mais aussi dans celui des syntagmes dénominateurs, des expressions, des dictons, etc. Il ne faut pourtant pas lui attribuer un caractère absolu, car il peut exister des constructions figées empruntées et enrichies d'aspects affectifs décelables par les locuteurs de la langue roumaine.

Pour ce qui est de l'origine des constructions figées de la langue roumaine littéraire moderne, celle-ci ne peut se trouver que dans les langues modernes qui ont fourni la grande majorité des emprunts néologiques. À noter aussi que les intellectuels roumains avaient pour la plupart parachevé leur formation dans les pays qui parlaient ces langues. Le français et l'allemand sont dans ce cas les principales langues qui ont fourni des constructions figées au roumain littéraire, mais surtout le modèle de ces constructions, qui souvent se retrouve dans d'autres langues européennes. Le fait que beaucoup de constructions figées se retrouvent dans plusieurs langues européennes s'explique d'un côté par les influences exercées par certaines langues sur d'autres, et d'autre part par la création indépendante, mais fondée sur des mentalités ou connaissances identiques. Aussi bien, il faut observer que le simple constat d'une équivalence de structure et de contenu entre les constructions figées de deux langues ne suppose pas forcément des assimilations d'une langue à l'autre, si d'autres conditions n'attestent pas l'existence d'une influence. Puisque de telles conditions sont remplies dans le cas du roumain littéraire par les langues française et allemande, un premier aspect du problème des origines des constructions figées du roumain littéraire moderne est résolu, mais reste encore souvent sous l'incidence de l'incertain l'aspect lié à l'identification

exacte de la source, lorsque dans les deux langues les constructions correspondantes sont similaires ou identiques et qu'il faudrait déterminer si une seule ou les deux représentent l'étymologie de l'une ou l'autre des constructions roumaines. Le latin, important au niveau des structures figées assimilées en tant que telles, est moins important au niveau des modèles pour les constructions réalisées avec des matériaux indigènes.

L'implication des mots roumains anciens dans la réalisation de nouvelles constructions figées à l'époque moderne, quand on part des modèles étrangers, ne reproduit pas sur le terrain de la langue roumaine les situations rencontrées dans le cas des mots étrangers correspondants (traduits), mais se réalise par des distributions en fonction des significations des mots anciens, ceux-ci recevant rarement des rectifications sémantiques sur la base des mots d'autres langues. La chose s'explique par le statut spécial qu'ont dans la langue les constructions figées, lesquelles doivent avoir un contenu unitaire, bien déterminé et moins exposé aux interprétations que les constructions réalisées librement dans la langue parlée et sans restrictions de voisinage univoque entre les éléments.

Il existe néanmoins quelque imprécision en ce qui concerne la frontière entre les constructions figées et les constructions composés ou libres de la langue. On pourrait admettre qu'un certain degré de fixité existe aussi dans le cas de rection de certains verbes qui se construisent avec certaines prépositions, mais ils constituent la zone de passage, et l'assimilation du modèle d'une langue par une autre ne signifie d'habitude pas que la règle de base est annulée. Parfois la répartition de certaines constructions figées d'un type à un autre reste sous le signe de l'incertitude, et les analyses effectuées sur différentes langues offrent aussi des conclusions différentes pour ce qui est de ces types. Mais malgré tous les points d'interrogation et toutes les incongruités que l'on pourrait constater entre les langues et entre les théorisations concernant ces langues, il existe toutefois assez de situations qui offrent des repères sûrs dans la recherche du discours répété. La compétence linguistique des locuteurs induit dans ce domaine le critère de validation.

D'habitude, les constructions figées n'actualisent pas la désignation à travers chacun des éléments composants, mais seulement comme unité, de sorte que *l'effet de boomerang, grădiniţa de copii, effet Pygmalion*. Dans le cas des constructions néologiques empruntées, le problème de l'analyse à base des composantes est pourtant présent, de sorte qu'une combinaison comme *învăţare deplină (mastery learning, pédagogie de la maîtrise)* est appréciée par le locuteur comme étrangère au roumain. Aucune structure du type *a face un test* [faire un test] (d'après l'anglais *to do a test*) n'est acceptable, car la construction roumaine est *a da un examen* et, par rapprochement, est naturelle une construction du type *a da un test*. anglais *teach a course* ≡ *faire (un) cours* ≡ roumain *a ţine un curs.*

Ainsi, voit-on que la plupart du temps, la modernisation de la langue roumaine par l'enrichissement du fonds de constructions figées s'est réalisé par l'implication des lexèmes de la langue ancienne et populaire. De la sorte, l'ancien mot roumain *învăţare* (lat. *invitiare*, non-atesté*)* ayant la signification de *apprendre*

et *enseigner*, en fr., fait partie des nombreuses constructions figées, comme *învăţare anticipativă, autodirijată, prin descoperire* (selon l'anglais *discovery learning*) etc. Certaines constructions similaires, comme *pedagogie prospectivă, educaţie negativă* qui permettent la substition du premier mot par le mot enseignemet, ont pu se développer indépendamment dans la langue, grâce aux extensions sémantiques et aux series synonimique. Par rapprochement au niveau du contenu avec un autre mot *d'origine française,* les dernières constructions subissant parfois sur le terrain de la langue roumaine des utilisations ambigues. Car il y a des similitudes de contenu entre *pédagogie, instruction, éducation, enseignement* tous ces termes ayants des correspondants dans la langue roumaine. On constate généralement que parfois les sciences de l'éducation opèrent avec une aglomération de synonymes, ce qui contredit la loi de fonctionnement du discours de la science, ce qui confirme l'étiquette formulée par le pédagogue W. J. Popham, de l'espace d'une *jungle terminologique*.

D'autre part, nous pouvons observer que le nombre des constructions figées ayant comme noyau un mot, par exemple, *pedagogie,* est assez stupéfiant : plus de 70 collocations apparaissent dans les textes de spécialité, avec une fréquence parfois incommode : *pedagogia acţiunii, adulţilor, colaborării, comunicării, condiţionării, contractului, muncii, succesului, postmodernistă* etc. Tout comme dans le cas du mot *méthode*, suivi par un detérminant qui identifie l'auteur ou la métaphore initiale (plus de 37 formes : *la méthode de la conversation euristique, socratique, de l'exercice, de la demonstration, active* etc.

Même le syntagme *science de l'éducation* suscite des polémiques en ce qui concerne le sens, après l'emprunt du français, réalisé dans les dernières décennies.

Les parallélismes entre les constructions figées du français et du roumain sont très nombreux et concernent tous les types (collocations) : *faire abstraction de... – a face abstracţie de..., mettre l'accent sur... – a pune accentul pe..., attirer l'attention – a atrage atenţia, mettre au courant – a pune la curent, avoir lieu – a avea loc, faire partie – a face parte,* – syntagmes présents dans tous les types de textes scientifiques etc. Exemples des collocations du domaine des sciences de l'éducation : *abstractizare reflectantă* (abstraction reflechissante), *analiză pedagogică operaţională* (analyse opérationnelle des systèmes éducatifs), *caracterologie infantilă* (caractérologie infantile) etc.

À partir de la locution adverbiale *mot à mot,* le roumain littéraire a réalisé d'un côté l'équivalent *cuvînt cu cuvînt*, employant une autre préposition de relation (*cu*), et, d'un autre côté, a assimilé la construction française telle quelle, restée dans sa forme non adaptée, mais ayant tout de même une fréquence assez importante. Une construction ayant une forme semblable, *vis-à-vis,* a pourtant subi un traitement totalement différent, car, d'après son modèle, on n'a pas réalisé un équivalent roumain constitué d'éléments anciens, mais on l'a adaptée dans la forme *vizavi,* devenant, de locution adverbiale qu'elle était, adverbe et perdant la transparence de la langue d'origine, qui lui donnait une motivation relative.

Dans un grand nombre de situations, les constructions figées de la langue roumaine ont des correspondances tant en français qu'en allemand. Le phénomène

peut être rencontré aussi lorsque dans la construction roumaine sont entraînés seulement des mots anciens, de même que lorsqu'il y a aussi des néologismes : fr. *prendre place,* all. *Platz nehmen* - roum*. a lua loc,* fr. *prendre en considération,* all. *in Betracht ziehen* - roum*. a lua în considerație*. Mais de nombreuses constructions figées entrées dans la langue roumaine littéraire dans la période moderne ont une large circulation européenne, se retrouvant dans plusieurs langues, notamment du fait des influences exercées par le français et l'allemand sur elles. Ce qui est surprenant c'est que bien de ces constructions ont un aspect similaire en roumain et en anglais, où elles ont été empruntées pour la plupart, mais l'anglais a influencé à son tour l'allemand et le français, et, dès lors, elles ont pu entrer en roumain.

À la fin du XX^{e} et surtout au début de notre siècle des constructions figées sont entrées dans le roumain littéraire directement de l'anglais, des constructions pas très nombreuses, certaines étant assimilées à la lettre (brainstorming, *feed-back, political correctness, training group, e-learning, workshop*), d'autres transposées par calques phraséologiques: *lider de opinie* (angl. *opinion leader*), *discriminare pozitivă* (angl. *affirmative action*), *şoc al învăţării (learning shock), analiză tranzacţională (transactional analysis), antrenament autogen (autogen training), art-terapie (art-therapy), autonomie funcţională (functional autonomy), cerinţe educative speciale (special educational needs), clasă virtuală (virtual classroom), clase deschise (open education classroom)* etc.

Après 1990, dans l'enseignement roumain se produit un changement de paradigme, au sens que l'ofenssive de la pragmatique offre une nouvelle orientation de l'esprit scientifique et didactique. Tandis que les sciences du langage accordant un espace généreux aux problèmes de l'interaction communicative, les sciences de l'éducation proposent le modèle communicatif-fonctionnel dans la didactique. On constate en ce sens, à un premier niveau, l'enrichement du lexique pédagogique par les termes qui font le sujet de la pragmatique (française – voir D. Maingueneau, par exemple, direction assimilée par l'analyse du discours, la perspective cognitiviste de Sperber et Wilson, proposée par l'école génévoise, l'opinion de J. Moeschler et Anne Reboul, etc.). Quelques outils pragmatiques, récemment entrés dans le discours des sciences de l'education sont : *acte de langage, acte performatif, acte illocutoire, perlocutoire, analyse de la conversation, (principe de) coopération, politesse positive/négative, négociation et conflit, tour de parole, prise de parole, énoncé assertif, connecteur pragmatique, pragmatique interculturelle, pragmatique du récepteur* etc.

Outre ses collocations, on constate que toute approche didactique moderne se conçoit sur les prémisses de l'implication des participants à l'action communicative, dans un contexte determiné pour atteindre une finalité réussite. Olivier Reboul parlait en 1984 de plusieurs types de discours de la pédagogie, contestataire, novateur, fonctionnel, humaniste et officiel. Si on aplique cette grille au discours pédagogique roumain on constate que le discours fonctionnel est dominant, suivi par le discours officiel et d'un discours utilitariste qui entraîne les instruments de la pragmatique.

Mais quel que fût le trajet emprunté pour entrer en roumain et quels que fussent les moyens impliqués, les collocations d'inspiration pragmatique ont révolutionné la langue roumaine littéraire et l'ont inscrite dans un espace de relations avec les langues et les sciences de l'éducation européennes de l'Occident.

Références bibliographiques

Avădanei, Constanţa. *Construcţii idiomatice în limbile română şi engleză.* Iaşi: Editura Universităţii Al. I. Cuza, 2000.
Coşeriu, Eugen. *Prelegeri şi conferinţe*. Iaşi, 1994.
Dimitrescu, Florica. *Dinamica lexicului românesc – ieri şi azi*. Cluj, 1995.
Druță, Inga. *Terminologia educației: constituire, caracteristici, tendințe de dezvoltare*, Colecția OPERA OMNIA, publicistică și eseu contemporan, Iași: Tipo Moldova, 2014.
Duda, Gabriela, Gugui, Aglaia, Wojcicki, Marie-Jeanne. *Dicţionar de expresii şi locuţiuni ale limbii române*, Bucureşti: Albatros, 1985.
Groza, Liviu. „Tendinţe ale frazeologiei româneşti actuale", *Aspecte ale dinamicii limbii române actuale*, II, (coord. Gabriela Pană Dindelegan), Editura Universităţii din Bucureşti, 2003, p. 351-360.
Maingueneau, Dominique. *Pragmatique pour le discours littéraire. L'énonciation littéraire*. Paris : Armand Colin, 2005
Moeschler Jacques, Reboul, Anne. *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Seuil, 1994
Neveu, Franck. « Les fondements normatifs de la terminologie linguistique et l'observatoire discursif de la science du langage », Gilles Siouffi et A : Steuckardt, *Les Linguistes et la norme, aspects normatif du discours linguistique*. Berne : Peter Lang, 2007, p. 123-148.
Oprea, Ioan, Nagy, Rodica, *Istoria limbii române literare. Epoca modernă,* Editura Universităţii Suceava, 2002.
Popa, Gheorghe. *Consideraţii la studiul echivalentelor analitice ale cuvintelor.* Chişinău: Ştiinta, 1992.
Reboul, Olivier. *Le langage de l'éducation*. Paris : PUF, 1984.
Stoichiţoiu-Ichim, Adriana. „Influenţa engleză în terminologia politică a românei actuale", *Aspecte ale dinamicii limbii române actuale,* II, (coord. Gabriela Pană Dindelegan): Editura Universităţii din Bucureşti, 2003, p. 299-322.
Ștefan, Mircea. *Lexicon pedagogic*. București : Aramis Print, 2006.
Vanderveken, Daniel. « Principes de pragmatique formelle du discours », *Philosophiques* no.2, volume 34, p. 22-58, 2007, Université du Québec, Trois-Rivières.

Une approche de l'interculturel dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère

Marie-Christine FOUGEROUSE
Université « Jean Monnet », Saint-Étienne, France

Résumé
Enseigner une langue étrangère, apprendre une langue étrangère amène à instaurer un dialogue entre la culture source et la ou les cultures cibles. Le concept d'interculturel s'inscrit dans un champ plus vaste ; il inclut bien sûr la culture, elle-même héritière de la civilisation. Les langues ne sont pas des disciplines scolaires comme les autres dans la mesure où elles sont à la fois véhicule et objet d'apprentissage. Ce statut particulier n'est pas sans incidence sur la classe de langue. La relation à l'autre s'inscrit dans un contexte interculturel pluriel.
Dans le cadre de l'enseignement / apprentissage des langues, les outils à forte charge culturelle sont les méthodes de langue qui au-delà de l'intention pédagogique sont un reflet du monde dans lequel elles s'inscrivent. Le choix des supports n'est pas neutre, il relève d'une idéologie et révèle un positionnement axiologique que les auteurs et les concepteurs ont souhaité y imprégner. Au travers de quelques outils, nous verrons avec quelles images de la France l'apprenant allophone devra entrer en dialogue.
Mots-clés : *Interculturel, cultures, enseignement / apprentissage, méthodes, méthodologie, didactique, représentations, FLE.*

Abstract
Teaching a foreign language and learning a foreign language establish a dialogue between the source culture and the target culture or cultures. The concept of interculturalism is part of a broader field; culture is naturally embedded in it, as it derives from our civilization. Languages differ from other academic subjects in that they are both the object of and the medium for learning. This distinctive status can have certain consequences on language lessons. Interactions with others are grounded in a complex intercultural framework.
In the context of language teaching and learning, culturally rich teaching tools are language textbooks that go beyond their pedagogical purpose and reflect the culture associated with the language in question. The choice of materials is not neutral; it comes from a particular ideology and axiological position intentionally chosen by the authors and developers. Through the use of certain textbooks, we will study the representations of France with which a non-native learner might be confronted.
Keywords: *Intercultural, cultures, teaching / learning, textbooks, methodology, didactics, representations, French as a Foreign Language.*

Introduction

Les langues sont le moyen de communication entre les êtres humains. L'enfant s'approprie peu à peu le code de communication et intègre conjointement les règles sociales lui permettant de vivre en accord avec ses semblables. A l'heure de la multiplication des échanges, des réseaux et des déplacements, le Conseil de l'Europe œuvre pour proposer une harmonisation dans l'enseignement /

apprentissage des langues vivantes en vue de favoriser l'adaptation des individus. Le processus de Bologne (1999) vise à promouvoir la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs et assurer la qualité des enseignements. L'apprentissage d'une langue étrangère ne se limite pas à une connaissance du vocabulaire et de la grammaire, il inclut aussi l'appropriation du volet culturel inhérent à toute langue vivante. Les personnes qui se rencontrent sont porteuses de leur culture et sont amenées à une nécessaire adaptation interculturelle pour pouvoir communiquer. Les rapports avec les autres sont complexes. Nous proposons un point sur la réflexion actuelle en didactique.

Tout d'abord, nous nous interrogerons sur le concept d'interculturel qui fait désormais partie du champ de la didactique. D'où provient-il et comment le définir ? Ensuite, nous analyserons les manifestations de l'interculturel dans la classe et les implications pour les acteurs. Enfin, nous étudierons comment deux méthodes de français langue étrangère (FLE) intègrent cet aspect dans le quotidien de la classe de FLE.

Quelques définitions

Pour commencer, il convient de proposer une définition de quelques concepts fondamentaux pour mieux appréhender leur évolution et leur imbrication. Cette étape préalable est essentielle pour comprendre comment la classe de langue se les est appropriés et comment les méthodes les ont intégrés.

a) La civilisation

Selon le dictionnaire *Petit Robert* (édition de 1988), le terme « civilisation » est apparu en 1732 « acte de justice », de civiliser. Il distingue trois acceptions :

1. Le fait de civiliser, associé à avancement, évolution, progrès.
2. L'ensemble des caractères communs aux vastes sociétés les plus évoluées ; l'ensemble des acquisitions des sociétés humaines. Il est lié à progrès, opposé à nature, barbarie.
3. L'ensemble des phénomènes sociaux (religieux, moraux, esthétiques, scientifiques, techniques) communs à une grande société ou à un groupe de sociétés.

De cet ensemble composite, il ressort une idée de progrès, d'évolution qui s'applique à un groupe ayant en commun des caractéristiques. Une fois ces dernières identifiées, une analyse approfondie s'impose pour mettre en lumière les changements.

Le *Dictionnaire de didactique des langues* (R. Galisson et D. Coste) retient globalement les mêmes acceptions. Les auteurs ajoutent l' « ensemble de caractères propres à une société quelconque » (88) qui est le sens le plus fréquent adopté par les historiens, les sociologues, les ethnologues et les professeurs de langue. Ce sens est intéressant pour les chercheurs dans la mesure où toutes les sociétés humaines sont un sujet d'étude à part entière. Le champ d'étude est donc relativement vaste dans l'espace et dans le temps.

Dans l'acception française, le terme « civilisation » est marqué par le sceau du prestige et de la distinction. Enseigner le français langue étrangère, c'était répandre une civilisation évoluée reposant sur la littérature et la culture françaises. En effet, c'est l'option retenue par le « Mauger bleu », intitulé *Cours de langue et de civilisation françaises*[1] dont la première édition date de 1953. Cet ouvrage présente une civilisation à caractère généraliste et simplificateur de l'ensemble de la société française. Progressivement, dans un souci d'entrer dans le quotidien des Français dans leur diversité, en didactique de FLE le terme « civilisation » a été délaissé au profit de « culture ». Il est d'ailleurs à remarquer que le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2003) propose une très brève définition de « civilisation » (42) suivie d'un renvoi à « culture ».

b) La culture

La culture est définie dans le *Petit Robert* (1988) comme suit :

1. L'ensemble des connaissances acquises qui permettent de développer le sens critique, le goût, le jugement. La culture est associée à connaissance, éducation, formation, savoir.
2. L'ensemble des aspects intellectuels d'une civilisation.
3. L'ensemble des formes acquises de comportement, dans les sociétés humaines avec un renvoi à « culturalisme ».

Il se dégage une idée d'acquisition d'un savoir, qui se distingue de nature par un nécessaire apprentissage donc un travail de l'individu au sens intellectuel.

La conférence mondiale sur les politiques culturelles de Mexico en 1982 définit la culture comme l' « ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social ». Le chercheur (anthropologue, historien, sociologue, *etc.*) va s'attacher à l'étude de ces traits distinctifs en vue de caractériser une société ou un groupe pour en proposer une lisibilité.

Le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* donne une définition composite de la culture. Il part de la capacité à opérer des distinctions qui permet de hiérarchiser les cultures et de les décrire. La culture est toujours plurielle car déclinable en une multitude de traits distinctifs. Chaque individu appartient à plusieurs cultures. En didactique des langues, l'apprenant a une approche extérieure de la langue et de la culture cibles, il doit passer par un processus de compréhension, de déconstruction et de reconstruction.

G. Zarate va dans le même sens et reprend une définition de C. Levi-Straus : « Une culture consiste en une multiplicité de traits dont certains lui sont communs, d'ailleurs à des degrés divers, avec des cultures voisines ou éloignées, tandis que d'autres les en séparent, de manière plus ou moins marquée » (37). Ainsi, les cultures ne constituent pas des ensembles étanches mais possèdent des traits communs avec d'autres. L'apprenant aura à se frayer un chemin parmi les similitudes et les différences entre les systèmes et la première étape sera de s'interroger sur sa propre culture. Il est d'ailleurs révélateur que depuis une trentaine d'années les didacticiens parlent d'enseigner la langue-culture, l'une et

l'autre fonctionnant comme un paradigme indissociable. Il ne s'agit plus d'une centration sur l'objet langue mais d'un spectre beaucoup plus vaste incluant les traits spécifiques des cultures qui sont en constante évolution. Les cultures s'expriment au travers des individus ; ils en sont les porteurs à leur insu.

Apprendre une langue-culture, c'est entrer en contact pour aller à la rencontre de l'Autre. Comme le souligne M. A. Pretceille « La culture, comme la langue, est bien le lieu de mise en scène de soi et des autres » (12). D'où l'émergence du concept de l' « interculturel ».

c) L'interculturel

Le terme « interculturel », sous sa forme nominale ou adjectivale, ne figure ni dans *Dictionnaire de didactique des langues*, ni dans la version du *Petit Robert* de 1988 ; il s'agit d'un terme de création récente, d'abord employé comme adjectif puis comme substantif. Il est la combinaison du préfixe *inter* et de l'adjectif *culturel*, ce qui traduit une idée de lien, de mise en relation, de communication mais aussi de questionnement entre les cultures. Pour C. Clanet, l'interculturel « introduit donc les notions de réciprocité dans les échanges et de complexité dans les relations entre cultures » (21). Il ajoute que c'est aussi « […] un mode particulier d'interactions et d'interrelations qui se produisent lorsque des cultures différentes entrent en contact ainsi que l'ensemble des changements et des transformations qui en résultent » (22).

Historiquement, l'interculturel s'est développé autour de la migration liée à la décolonisation. Cette notion est née en France dans les années soixante-dix en contexte français langue maternelle où au schéma d'assimilation des cultures migrantes à l'école s'est substituée une volonté d'intégration via la création de structures spécifiques dans le cadre scolaire (CLIN[2], CLAD[3], CEFISEM[4]). Il s'agissait de faire face aux situations de crises et aux dysfonctionnements liés aux questions migratoires.

Cet univers de dialogue et de questionnement entre les cultures a intéressé la didactique des langues qui, elle, est confrontée au quotidien à cette problématique. En effet, l'approche communicative prônait une décentration de la conception instrumentaliste de la langue pour l'étendre à la compétence de communication et donc à une prise en compte de l'aspect culturel pluriel. Ainsi, l'interculturel fait-il désormais partie de l'enseignement / apprentissage des langues-cultures. La didactique des langues et des cultures s'est appropriée ce concept et de nombreux chercheurs en ont fait leur objet. Dans une société en mutation où les cultures se mélangent à un rythme soutenu, travailler sur l'interculturel, c'est ouvrir le champ à l'altérité. Dans la culture et dans la langue se reflète une mise en scène de soi et des autres. L'interculturel repose sur un jeu permanent entre le *je* sujet qui existe en relation avec d'autres sujets. Tout ego est un alter ego et tout alter est un ego.

Le champ est vaste et il manque encore des références approfondies et partagées par tous les acteurs de la didactique. Nous allons nous intéresser à la prise en compte de l'interculturel dans la classe de français langue étrangère.

L'interculturel en classe de FLE

Le *Cadre européen commun de compétence pour les langues* (*CECRL)* est maintenant l'ouvrage de référence partagée par les acteurs de la didactique. Il est intéressant de noter que l'interculturel est inclus dans les savoirs où il occupe une place plus que réduite. « La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et le « monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle » (82). Il s'agit de la rencontre entre deux univers, entre des cultures véhiculées par la langue maternelle (L1) et la langue étrangère (L2). Parmi les nombreux descripteurs, aucun n'est consacré à l'interculturel, domaine complexe et composite. Un seul concerne la correction sociolinguistique (95) mais il ne donne que peu d'éléments sur l'aspect interculturel.

a) Le statut de la langue étrangère

Dans la classe de FLE – ou dans toutes les classes de langues d'ailleurs – la matière à enseigner occupe une position particulière. Elle est à la fois l'objet même de l'enseignement / apprentissage et le véhicule de la communication entre les participants si l'enseignant ne possède pas la langue-culture des apprenants. A ces derniers, il est demandé d'acquérir une double compétence : d'une part, ils doivent se concentrer sur le message pour en décoder le contenu informatif et la construction et d'autre part, ils intègrent conjointement le code et ses implicites. Il en va tout autrement pour un cours d'histoire ou de mathématiques qui se déroule en langue maternelle ; l'attention se porte uniquement sur la compréhension et l'interprétation des données, le code étant acquis.

Dans certains contextes d'enseignement / apprentissage du FLE, les langues-cultures en contact vont au-delà du binôme enseignant locuteur natif – ou du moins compétent - et apprenants linguistiquement et culturellement homogènes. Cette situation pluriculturelle constitue à première vue une richesse qui implique la mise en valeur de chacun en tant qu'individu porteur d'un capital culturel d'où émergent des traits communs à plusieurs, en nombre variable, pour créer un réseau relationnel propice à une intercompréhension fructueuse. Comme le souligne G. Zarate « Le passage d'une culture à l'autre se trouve donc explicitement posé comme une confrontation avec une situation nouvelle à laquelle l'étranger doit apprendre à s'adapter « (102).

L'apprenant de niveau débutant (niveau A1 du *CECRL*) se situe en deçà de l'échange verbal, ce qui ne signifie pas pour autant qu'aucune communication ne s'instaure, même si elle n'est pas encore verbalisée ou verbalisable. Dans ce cas, le recours à la langue maternelle de l'apprenant, quand c'est possible, s'avère opportun pour avancer dans l'enseignement / apprentissage de la langue étrangère. Sinon, une langue commune à tous peut aider à lever des blocages. Passer par la langue maternelle des apprenants ou une langue tierce, ce n'est pas détourner l'objectif formatif mais au contraire rendre possible une analyse des représentations qui va permettre d'instaurer un questionnement. La proximité ou l'éloignement des

langues-cultures en contact a indiscutablement une incidence sur l'enseignement / apprentissage du FLE en classe et sur la relation interculturelle, et ce dès les premiers moments du cours.

b) Le rôle de l'enseignant

Concernant l'enseignant, dans la classe de langue, il est le lien entre le groupe d'apprenants et la langue-culture cible. C'est à lui qu'incombent les choix du quotidien pour faire progresser le groupe. Il fixe les objectifs et les étapes successives pour parvenir à la maîtrise de compétences périodiquement évaluées. Les choix ne sont pas neutres, ils relèvent d'une réflexion basée sur une formation mais aussi sur des convictions révélatrices de la façon dont il perçoit l'autre et même au-delà. « Ni naïf, ni crédule, ni soumis, le natif enregistre pourtant, au-delà de sa conscience même, la vision du monde qui légifère le quotidien de sa communauté » (Zarate 12). Les méthodologies ont retenu des éléments estimés les plus pertinents qui sont variables selon les époques. Ainsi, l'approche communicative considère l'apprenant comme un communicateur qui apprend à communiquer en communiquant alors que pour l'approche actionnelle l'apprenant est un acteur social qui est en mesure d'accomplir des tâches dans son environnement. Les méthodes de langues sont des supports qui proposent des documents et une planification pour l'enseignement / apprentissage de la langue-culture cible. Ces outils de transmission ne sont pas neutres non plus et ils ne sont pas tous équivalents (*cf.* Partie III).

En classe de FLE, tous les participants ne possèdent pas un statut identique. La relation est dissymétrique ; l'enseignant détient la langue-culture objet d'apprentissage, les apprenants sont en attente, en demande. D'un côté, il y a celui qui sait ; de l'autre ceux qui savent moins. Dans la classe, il existe une synergie entre les trois pôles du triangle didactique enseignant / apprenants / savoir. Cette circularité semble attribuer, à première vue, des rôles à chacun alors que les relations interculturelles et les représentations sont plus complexes. L'ensemble des cultures en présence s'entrecroisent et s'imbriquent pour produire un effet composite où chacun peut et doit trouver sa place. Par la circulation de la parole et par son attitude, chacun s'investit et s'implique au-delà du sens littéral du message. Le rôle de l'enseignant est de favoriser et d'encourager les échanges dont la richesse est source de progrès et de motivation. Au sein de cet ensemble pluriel, l'enseignant choisit sa posture : veut-il être chef d'orchestre, animateur, assistant, *etc.* ou peut-être tout à la fois, en tout cas un médiateur.

c) La prise en compte de l'altérité

Dans la classe de FLE, lieu de la rencontre interculturelle permanente avec ses rôles et ses attentes, les apprenants sont là pour intégrer le savoir dispensé par l'enseignant. Au-delà de cette analyse de surface, c'est la rencontre avec l'altérité qui induit un questionnement sur la / les langue(s)-culture(s) des apprenants et aussi sur sa propre culture au sens large. La richesse de ce creuset interculturel est une source d'interrogations permanente quant aux rapports qu'entretiennent les cultures en présence et ce de façon conjointe et complémentaire dans un

enseignement / apprentissage de la langue-culture dite étrangère pour la majorité des acteurs. Le contact avec l'autre induit un effet de miroir qui suscite des réactions et des adaptations de soi aux autres, des autres à soi et des autres entre eux. M. A. Pretceille souligne : « Apprendre une langue étrangère, c'est aussi apprendre à percevoir l'environnement physique et humain à travers une grille de perception différente » (98). En effet, chaque individu est imprégné par sa culture d'origine, celle qu'il a intégrée comme une sorte de système référentiel qui fait partie de lui au même titre que sa langue maternelle. L'autre est perçu au travers de son caléidoscope personnel et des représentations qu'on peut en avoir au travers de stéréotypes et de préjugés. La rencontre interculturelle nécessite une adaptation de nos schémas réceptifs – plus ou moins conscients – pour accepter l'autre et le comprendre sans l'enfermer dans notre ethnocentrisme. « Pour dépasser les effets de l'ethnocentrisme, il faut apprendre à juguler la hantise de l'inconnu et du vide, à maîtriser les démarches d'autonomie » (Zarate 37).

La culture est souvent perçue comme un concept global, on parle de culture française, américaine, arabe… ce qui véhicule des représentations très générales et généralistes. Au-delà de ces caractéristiques, chaque individu appartient à des sous-ensembles qui modulent les généralités et en font un être humain spécifique inscrit dans plusieurs réseaux d'où une épaisseur, une densité culturelles complexes.

La classe de langue est un lieu où se côtoient des individus porteurs de cultures aux traits différenciés. « C'est par la connaissance ou la reconnaissance de sa propre culture et par la capacité de l'assumer que passe la possibilité d'ouverture à d'autres cultures » (Clanet 220). Choisir d'enseigner ou d'apprendre une langue-culture étrangère, c'est accepter de se mettre en situation d'insécurité, de questionnement sur autrui et sur soi. Le débutant qui vient en pays francophone pour faire des études se trouve face à un double défi : acquérir une nouvelle langue et des codes culturels lui permettant de vivre en harmonie avec son nouvel environnement. En cours de FLE, il incombe à l'enseignant de développer un climat d'empathie propice à l'épanouissement intellectuel et relationnel de chacun. Cette règle repose sur l'ouverture aux autres, la communication, la co-action, l'interaction, le partage ; en bref, elle relève d'un altruisme vécu.

Après avoir posé quelques jalons sur l'interculturel en classe de langue, nous allons voir quels projets formatifs en matière de culture et d'interculturel sont mis en place dans deux méthodes de FLE actuelles.

La culture et l'interculturel dans *Alter ego + A1* et *Version originale A1*

La présente étude se limitera à deux méthodes de niveau A1 car dès le début de l'enseignement / apprentissage les auteurs proposent un modèle qui est reproduit par la suite bien qu'adapté aux autres niveaux. Ces deux méthodes actuelles s'inscrivent dans le *CECRL* et préparent au DELF A1.

a) Alter ego + A1, éditions Hachette

Cet ouvrage *Alter ego + A1* couvre en fait les niveaux A1 et A2. 1, soit 120 heures d'enseignement / apprentissage. Les auteurs précisent dans l'avant-propos :

> la place de l'apprenant est primordiale. Les thèmes abordés ont pour principal objectif de susciter un réel intérêt pour la société française et le monde francophone et de permettre à l'apprenant de *développer des savoir-faire* et *savoir-être* indispensables à toute communication réussie […]. Les tâches proposées se veulent le reflet de *situations authentiques* dans différents domaines (personnel, public, professionnel, éducationnel), afin de favoriser la motivation de l'apprenant et son implication dans l'apprentissage. Ainsi, celui-ci développe des savoir-faire mais aussi des *stratégies* qui l'amènent progressivement vers l'autonomie (3).

L'approche linguistico-culturelle doit motiver l'apprenant et l'amener à agir, réagir et interagir tout au long de ce volume structuré en un dossier 0 puis 9 dossiers thématiques comprenant trois leçons. La maquette est soignée et attractive, elle suit une structuration rigoureuse où tout est facilement identifiable.

Le dossier 0 a pour fonction de mettre l'apprenant au contact des fondamentaux de la classe de langue : se présenter, reconnaître des mots et des personnages, puis le vocabulaire de classe. Le travail, qui ne peut se faire en autonomie, est à dominante linguistique. L'interculturel se limite à l'identification de mots transparents et à la reconnaissance de personnages célèbres. Les thèmes abordés ensuite dans ce volume se résument comme suit : entrer en contact avec les autres, se présenter ; découvrir des lieux ; parler de soi ; les occupations de la journée ; les fêtes, les événements de la vie ; l'espace francophone ; les goûts ; s'approprier l'espace ; l'habitat. Les leçons comportent des rubriques « Point Culture » distribuées de façon aléatoire ; leur fonction est informative avec parfois un appel à la comparaison interculturelle. Chaque dossier se termine par une double page *Carnet de voyage* annoncée comme un « élargissement ludique, culturel et interculturel » (4). A y regarder de plus près, ces pages sont un apport d'informations à caractère encyclopédique avec un encouragement à comparer avec son pays sous la forme « Et chez vous ? ».

Les documents authentiques privilégient le visuel à valeur illustrative, interprété et traité au premier niveau ; tous les documents écrits sont fabriqués pour la méthode. Le schéma dominant relève de l'identification d'informations, de la recherche d'informations au fil des dossiers. L'apprenant est immergé dans la culture cible sans grande préparation. A aucun moment on ne cherche à savoir ce que sont ses représentations sur celle-ci, ni ce qu'il en connaît. On lui apporte des données sur le mode déclaratif sans croiser les points de vue, il a une image et une seule ce qui peut induire des conclusions réductrices peu propices à faire apparaître la diversité des facettes d'une société. L'apprenant intègre des éléments culturels qu'il doit assimiler et gérer sans assistance pour parvenir à une lisibilité approfondie de la société avec laquelle il souhaite avoir des contacts.

Alter ego + A1 aborde les thèmes récurrents des méthodes pour ce niveau. Ces thèmes sont relativement étoffés pour doter l'apprenant d'un savoir

encyclopédique qui donne l'image d'une France globale. Il est à déplorer la forte représentation de la culture hexagonale ; la francophonie, bien qu'annoncée, est abordée dans un dossier sous l'aspect touristique. Il ressort une société urbaine de cadres moyens pour qui la vie se déroule sans problème.

b) Version originale A1, éditions Maison des langues

Version originale A1 s'inscrit dans la lignée de la méthode *Rond point*. Dans l'Avant-propos, on peut lire que dans cette méthode on passe de la perspective de l'agir communicationnel à celle de l'agir social (2). Cet ouvrage se situe résolument dans l'approche actionnelle étroitement liée au *CECRL*. Le projet formatif est résumé comme suit :

> La perspective de l'agir social, parce qu'elle considère les apprenants comme des acteurs sociaux engagés dans un projet commun, impose un enjeu culturel supplémentaire, celui de l'élaboration en classe d'une culture commune d'enseignement-apprentissage c'est-à-dire d'un ensemble de *conceptions* partagées de ce que c'est qu'apprendre et enseigner une langue-culture étrangère (3).

D'emblée est posée la nécessité d'un regard croisé favorable à une dynamique réflexive interculturelle qui va créer un climat de confiance et d'empathie au sein de la classe.

Cette méthode se décline en 8 unités (soit 12 pages chacune) structurées en 6 rubriques. L'ouvrage est coloré et d'aspect attractif. Les couleurs en toile de fond servent de repérage pour des rubriques récurrentes. Il n'y a pas d'unité 0, les premiers contacts font partie intégrante du processus d'enseignement / apprentissage, les auteurs proposent des tâches sociales adaptées à réaliser en classe en co-action. Les thèmes abordés sont communs à ceux des méthodes des années deux mille ; l'originalité réside dans la présentation et l'exploitation qui en est faite. La première unité expose l'apprenant aux premiers contacts avec la langue étrangère, il découvre la langue, apprend comment faire connaissance et comment s'approprier son environnement. Dans les autres unités, on retrouve les outils pour se présenter, présenter quelqu'un ; des villes françaises et Montréal ; les amis, la famille, la description ; les activités ; les vêtements ; la nourriture ; ses compétences, son parcours.

La démarche est progressive et balisée, l'apprenant découvre la thématique de l'unité *via* une double page d'images ; il s'approprie le visuel puis réagit, identifie et échange s'il le désire. La double page suivante élargit le thème et apporte d'autres outils à travailler collectivement. Ensuite, l'apprenant entre plus avant dans les structures de la langue par une démarche réflexive en pratiquant oralement les structures dont les points objets de l'unité se trouvent résumés dans une page *Outils* qui a une fonction rassurante. A ce stade, l'apprenant a un certain nombre d'acquis qu'il fait fonctionner en groupes avant d'aborder la tâche finale qui implique une négociation dans sa réalisation. L'ensemble des activités et des

tâches sollicitent en permanence l'intelligence de l'apprenant qui doit être actif tout au long du cours. Les tâches finales sont amenées avec subtilité et ont une réelle fonction de dynamique collective. Si un apprenant a un blocage, il peut demander à ses pairs, à son professeur ou encore chercher dans son dictionnaire, tout est fait pour créer un climat sécurisant propice aux progrès dans la confiance et l'échange.

Au fil de la méthode, l'apprenant est amené à s'exprimer sur ce qu'il apprend et à parler de sa situation personnelle. Le travail interculturel est relativement présent. Les pages *Regards sur…* en fin d'unités ont pour fonction d'apporter des informations sur un thème et inciter à la comparaison interculturelle. L'apprenant échappe au centralisme parisien, d'autres villes sont présentes comme Lyon, Marseille ou Montréal. Les auteurs donnent une représentation de la culture pas trop monolithique, ni homogène et la dominante d'activités orales aide à nuancer les points de vue, dépasser les préjugés et relativiser l'ethnocentrisme. Toutefois, il est à déplorer que les documents authentiques soient cantonnés aux lieux, aux personnages célèbres et à quelques anonymes, le reste étant fabriqué pour la méthode. Le faciès de certains personnages gagnerait à être plus réaliste dans l'illustration de certaines situations.

Version originale A1 a su apporter une réelle dynamique à l'enseignement / apprentissage du français en créant un bain linguistico-culturel riche en échanges. Il y a alternance entre un travail individuel, en mini-groupes et collectif. La culture n'est pas donnée exclusivement par la méthode, elle se développe naturellement par le biais des échanges en classe de FLE. Communiquer, c'est aller vers l'autre pour agir ensemble.

c) Une synthèse comparative

Il ressort clairement que ces deux méthodes ne sont pas équivalentes, elles correspondent à deux projets formatifs même si elles visent le même public. Les différences les plus significatives se situent au niveau de la culture, de l'interculturel et de la méthodologie. Nous proposons la synthèse suivante :

	Alter ego+, A1	**Version originale A1**
Objectif	Communiquer	Etre acteur social
Public	FLE adultes, grands ados	FLE adulte, grands ados
Culture	Actuelle, adultes	Actuelle, jeunes adultes
Référence aux traditions	Oui	Oui
Référence à l'histoire	Un peu	Quelques-unes
Référence à la littérature	Très peu	Aucune
Véhicule des stéréotypes	Oui	Oui, quelques-uns
Réflexion sur culture source	Non	Oui
Réflexion sur culture cible	Peu présente	Oui
Comparaison interculturelle	Oui, au premier niveau, factuelle	Oui
Milieu socioculturel	Cadres moyens urbains	Jeunes actifs
Image de la France	Monolithique, figée, neutre	Dynamique, neutre
Francophonie	Un peu	Oui
Mode d'intégration	Comprendre, identifier, pratiquer	Réfléchir, comprendre, échanger
Méthodologie dominante	Approche communicative	Approche actionnelle

Avant de faire un choix, l'enseignant doit être conscient de son positionnement. La présente synthèse est une ébauche ciblée ; il conviendrait d'analyser d'autres méthodes pour approfondir le champ comparatif et faire ressortir les spécificités sur le plan de la culture et de l'interculturel. Sur ces deux derniers points, une étude plus vaste donnerait une image représentative du point d'aboutissement en didactique. Il ressort que *Version originale A1* se situe dans la mouvance actuelle de la didactique des langues-cultures.

Conclusion

L'enseignement / apprentissage des langues a considérablement évolué ces trente dernières années où la volonté affichée est une nécessaire harmonisation à l'échelle européenne. Devant le relatif échec des méthodologies des années cinquante / soixante[5] qui ne dotaient pas l'apprenant des outils utiles à la communication authentique en situation, d'autres champs ont été explorés. Les didacticiens se sont attachés à faire entrer la culture dans la classe ce qui a généré de vastes interrogations relatives aux cultures en contact, à savoir l'interculturel. Ce concept a amené enseignants et apprenants à se questionner sur leurs représentations des cultures en présence afin de les faire entrer en dialogue. Les méthodes de FLE, vecteurs linguistico-culturels, intègrent progressivement la dimension interculturelle dans les parcours, avec plus ou moins de réussite.

J'ai mené une enquête sur la culture dans les méthodes de FLE auprès d'une dizaine d'étudiants étrangers actuellement en master FLE à l'université. L'objectif était de recueillir leur opinion *a posteriori* sur la culture dans les ouvrages avec lesquels ils avaient appris le français. Globalement, ils jugent la culture des méthodes intéressante et neutre. Tous auraient souhaité trouver une ouverture à l'interculturel génératrice d'une meilleure compréhension de l'autre. Mais, c'est un vaste projet…

Notes

[1] Il s'agit de la méthode de FLE de G. Mauger. C'est moi qui souligne les termes « langue » et « civilisation ».
[2] Classes d'Initiation, dans le primaire.
[3] Classes d'Adaptation, dans le secondaire.
[4] Centres d'Études pour la Formation et l'Information sur la Scolarisation des Enfants de Migrants.
[5] La méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle (SGAV), entre autres.

Références bibliographiques

Abdallah Pretceille M. *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF, 2011, 3ème édition.
Abdallah Pretceille M., Porcher L. *Education et communication interculturelle*. Paris : PUF, 1996.
Beacco Jean-Claude. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier, 2007.
Caddeos Sandrine, Jamet Marie-Christine. *L'intercompréhension : une approche pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette, 2013.
Berthet Annie et all. *Alter ego + A1, Livre de l'élève*, Paris : Hachette, 2012.
Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Paris : Editions Didier / Conseil de l'Europe, 2001.
Clanet C. *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et Sciences Humaines*, Toulouse : Presses universitaire du Mirail, 1990.
Courtillon J. *Elaborer un cours de FLE*, Paris : Hachette, 2002.
Cuq J-P. (sous la direction de). *Dictionnaire de français langue étrangère et seconde*, Paris : Clé International, 2003.
Cuq J-P., Gruca I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG, 2002.
De Carlo M. *L'interculturel*. Paris : Clé International, 1998.
Denyer M., Garmendia A., Lions-Olivieri M-L. *Version originale 1, Livre de l'élève*, Paris : Editions Maison des Langues, 2013.
Fougerouse M-C. (sous la direction de). *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère / seconde dans l'enseignement supérieur*. Paris : L'Harmattan, 2010.
---. « Les représentations de la France dans trois manuels de français langue étrangère utilisés en milieu homoglotte. », 2ème colloque international ADCUEFE, *L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences*, 2006, 285-307.
---. http://cercc.ens-lyon.fr/spip.php?article352
Fougerouse M-C., Le Bougnec J-T., Lopez M-J. *Ado 3*, Paris : Clé International, 2000.
Galisson R., Coste D. *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette, 1976.
Hopkins A. *Guide à l'usage des auteurs de manuels et de matériel pédagogique*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1996.
L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : Onze articles pour mieux comprendre et faire le point. Paris : Editions Maison des Langues, 2009.
Porcher L. *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette, 2004.
Zarate G. *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette, 1986.

La lecture du discours déclencheur d'action en classe de langue étrangère – la consigne

Angelica VĂLCU
Université « Dunărea de Jos », Galaţi, Roumanie

Résumé
Selon les didacticiens, la consigne comme discours déclencheur d'action dans la classe de langue étrangère et comme interface à l'activité de l'enseignant et de l'apprenant, est une contrainte qui vise à améliorer les compétences langagières des apprenants. Le problème de la formulation et de l'interprétation des consignes se place au niveau du dire et du faire car la tâche didactique n'existe que par sa mise en texte ou en discours.
Notre communication se veut une analyse de la manière dont l'enseignant, à l'aide du discours déclencheur d'action, oriente les apprenants dans leur activité didactique au moment ou la compétence linguistique et langagière leur manque. La mise en activité est transmise essentiellement par ces discours qui disent **de** et **comment** faire et est orientée vers un but commun qui est celui d'apprendre / enseigner la langue étrangère.
Mots-clés : *discours déclencheur d'action/ la consigne, visée pragmatique, tâche didactique.*

Abstract
According to didacticists, the instruction as discourse trigger action in the foreign language class and as an interface to the activity of the teacher and the learner is a constraint that aims to improve the learners' language skills. The problem of the formulation and interpretation of instructions is situated at the level of saying and doing because the teaching task exists only if it is integrated in the text or in the speech
Our paper is an analysis of how the teacher, using the speech trigger action, can guide learners in their teaching activities when they lack linguistic and language competence. This activity is achieved mainly through this type of discourse which talks **about** and **how** to do and is directed toward a common goal which is to learn / to teach a foreign language.
Keywords: *trigger action speech act, instruction, pragmatic dimension, teaching tasks.*

Le discours déclencheur d'action

La communication didactique se déroule dans un contexte institutionnel qui doit permettre la réalisation de buts. L'activité dans la classe de langue est soumise à un contrat didactique selon lequel on met en œuvre des activités d'apprentissage qui sollicitent, de la part des participants, d'agir de manière à obtenir une modification du savoir, du savoir faire ou du savoir dire des apprenants. L'analyse de la communication en classe est dépendante de l'analyse de ce contrat qui soumit les interactants de la classe de langue à une double contrainte :

> Pour enseigner une langue en contexte institutionnel il faut à la fois « *tenir* » l'interaction, remplir les obligations interactives *et permettre* une prise de

> parole individualisée et « fraîche », susceptible de déranger l'ordre interactionnel parce que c'est une parole authentique, non calquée sur des modèles. On n'est pas loin d'une communication paradoxale : il faut apprendre à « parler naturellement » mais ceci dans le respect des règles liées à la situation didactique qui, elles, ne sont pas « naturelles » (Bigot et Cicurel).

La perspective actionnelle conduit le didacticien à chercher et à établir le schéma d'action ou la logique de l'action des acteurs de l'interaction didactique à travers la verbalisation. L'action enseignante est fondée sur des informations par lesquelles l'acteur enseignant « commente ce qu'il fera, ce qu'il voulait faire ou ce qu'il n'a pas réussi à faire. Les théories actionnelles s'intéressent à la genèse de l'action et à la compréhension du sens de l'action » (Bigot et Cicurel).

L'analyse du discours produit en classe de langue est accompagné d' actions langagières ou non et, en ces circonstances, l'enseignant n'est pas seulement producteur de discours mais aussi l'auteur d'actions ayant des formats bien établis et des finalités propres destinées a déterminer le comportement ou le savoir de l'apprenant. Ces actions ont en commun les représentations discursives

> d'une transformation d'un état de départ opérée, sur injonction, recommandation ou conseil d'un scripteur, par le lecteur-destinataire sur un objet de monde (recette, notice de montage) ou sur lui-même [….]. Cette transformation qui doit mener à un nouvel état, ne peut s'accomplir qu'au moyen d'une suite plus ou moins longue d'actions programmées (Adam 12).

Les représentations discursives de ces actions ont été inclues dans la catégorie des discours de consigne qui

> en dépit de leur ouverture sur un état futur par définition non-actuel et non encore existant, sont résolument factuels, ils visent tous une finalité pratique…Ils sont destines à faciliter et a assister la réalisation d'une tâche ou macro-action du sujet qui le souhaite ou est chargé de l'accomplir (*ibidem*).

Les discours de consigne supposent la présence d'un lexique appartenant à un certain domaine de spécialité, lexique dont l'univers de référence est censé être commun au producteur et au lecteur destinataire.

Par discours de consigne ou déclencheur d'action, nous désignons la pratique discursive qui met l'accent sur le contenu des actions enchainées, sur les procédures qu' un locuteur compétent transfère son savoir faire en direction d'un réalisateur auquel il recommande de suivre scrupuleusement les indications données sur les phases ou les étapes successives d'un processus à exécuter. J. M. Adam (1987 : 51-72) établit une relation entre la distribution des séquences lexicales dans le texte et le type de texte. Le texte de consigne est un algorithme de transformation constitué d'une suite ordonnée d'opérations qui permettent de passer de l'état (1) d'un système à l'état (2). Les discours de consigne prennent la

forme de genre textuels très divers : les manuels, les règles de jeu, les partitions musicales, les textes juridiques, les notices de montage, etc.

Ces rapides considérations sur les textes de consigne/déclencheurs d'action veulent situer nos observations sur le fonctionnement de ces textes tant sur le plan de leur organisation que sur celui des marques qui les rendent perceptibles (nous avons considéré les marques linguistiques comme étant référentiellement vides ; elles ne font sens qu'en situation et ne sont pleinement interprétables qu'en contexte). Les consignes d'une tâche didactique visent à transformer des informations de nature linguistique ou graphiques en vue de la production des actions décrites. Il s'agit d'un modèle d'acquisition de procédure à partir de texte centré sur l'étape de *traduction* du texte en une représentation des instructions décrites dans celui-ci (Ganier, Gombert, Fayol 48).

Structure du discours de consigne

Une communication de consignes par le truchement d'un texte de consigne suppose au moins un auteur et un utilisateur. L'auteur peut correspondre à une seule personne ou à un groupe de personnes provenant du même domaine ou des domaines différents et détenant chacune des connaissances spécifiques. L'utilisateur, lui-aussi, peut être une seule personne ou un groupe homogène de personnes. Le texte de consigne fonctionne du point de vue du réalisateur (auteur) et de l'utilisateur dans un cadre commun à deux pôles : d'une part, la situation de conception/rédaction (cadre culturel, social institutionnel, législatif, économique, etc.) et, d'autre part, la situation d'utilisation (cadre linguistique, social institutionnel, législatif, économique, etc.).

La structure des cadres de la situation de conception/rédaction et de l'utilisation est souvent soumise a des contraintes de nature tres différente (la structure rhétorique est contrainte par le cadre institutionnel - par exemple, le domaine pédagogique, l'industrie électronique, l'industrie pharmaceutique). Il y a aussi des contraintes au niveau du support sur lequel est imprimé, gravé ou moulé un texte instructionnel, support qui peut être plus ou moins limité. L'analyse du texte instructionnel/ procédural/de consigne se déroule entre les deux situations mentionnées et du point de vue des deux protagonistes : pour *l'auteur* le texte est un produit final, une information de sortie du processus de rédaction/conception. Pour *l'utilisateur* ce type de texte est un ensemble organisé d'informations et d'instructions de traitement, une information d'entrée du processus de lecture/utilisation.

Le texte déclencheur d'action/de consigne diminue la distance entre le dire et le faire, limite le nombre des interprétations que l'utilisateur doit effectuer pour agir et réduit le temps et la place de la situation de leur agir. Ce type de texte n'a pas besoin d'un plan préétabli (celui-ci est inclus dans les instructions, les procédures) et doit être *suivi* et non pas *construit.* Ces textes ont, à peu près tous, une finalité pragmatique d'où la présence d'un lexique spécialisé imposé par leur

besoin de précision et par le fait que la référence est supposée commune au réalisateur et à l'utilisateur.

Les tâches dans la classe de langue

La tâche dans la classe de langue est définie comme « une unité de sens – et donc de cohérence » – au sein de l'agir d'apprentissage. Une tâche est une activité que les apprenants doivent réaliser consciemment au sein d'un dispositif donné avec une visée qui peut être orientée « langue, processus, procédure, communication, résultat ou produit ». Ces différentes orientations peuvent être combinées ou articulées. Une tâche complexe peut se composer de plusieurs tâches partielles à réaliser successivement dans un ordre fixe (orientées « procédure », donc). Ainsi, pour résumer un document écrit (tâche en principe orientée produit), les apprenants devront successivement « rechercher le sens des mots et expressions inconnus, sélectionner les idées essentielles, les articuler entre elles, rédiger, enfin contrôler la correction linguistique en langue ainsi que l'adéquation des idées par rapport au texte original » (Puren).

La tâche définie comme action à la fin de laquelle on obtient un résultat identifiable met en œuvre des activités langagières qui nécessitent des compétences, non seulement communicatives, mais aussi des compétences générales et des stratégies utilisables dans un domaine donné et dans un contexte donné. Tous ces paramètres remettent en discussion les activités d'apprentissage dans la classe de langue étrangère ou dans un cadre individuel tels que des projets, des échanges, des faits collectifs ou individuels. Cette manière de concevoir les tâches place l'apprenant au centre du processus d'enseignement/apprentissage et la compétence à communiquer langagièrement est un tout qui englobe la langue maternelle et les langues étrangères.

A ce sujet, Evelyne Bérard précise qu'il faut :

> ne pas rejeter la langue maternelle, utiliser les capacités de l'apprenant dans le transfert d'une langue à une autre, le placer dans des situations didactiques qui requièrent une attitude active mais également le recours à des compétences et des stratégies diversifiées (38).

La différence entre tâche et exercice est assez claire. Si la tâche est une activité complexe «contextualisée qui débouche sur plusieurs propositions, l'exercice au contraire est une activité simple et décontextualisée dont le résultat est prévisible et la réponse unique» (Bérard 38). Par exemple, pour réaliser une tâche de type interview dont la complexité est élevée, l'apprenant doit mobiliser des compétences linguistiques, pragmatiques et socioculturelles, compétences qui ont pu être acquises par des exercices de compréhension, de réception, de production, etc.

Le travail sur des tâches facilite l'apprentissage puisque l'apprenant se trouve dans des situations proches de la réalité qui l'entoure. Si l'apprenant sait

réaliser des tâches en classe il saura les réaliser, aussi, dans la vie quotidienne. Cependant, il ya des tâches proposées dans la classe de langue qui ne sont pas identiques à celles de la vie parce qu'elles n'ont pas d'enjeu réel mais peuvent donner naissance à des interactions verbales ou non-verbales semblables à celles de la réalité.

Dans ce type d'apprentissage, l'enseignant doit se demander non pas ce qu'il va *faire dire* à ses apprenants mais ce qu'il va leur *faire faire*. Cette préoccupation oblige l'enseignant à mettre en œuvre une stratégie par laquelle les apprenants saisissent qu'ils ont à remplir une tâche et que les informations, qui pourraient les aider à réaliser cette tâche, manquent partiellement. A cet égard, l'enseignant va imaginer la situation d'apprentissage de manière à ce que ses étudiants soient mis en rapport avec des documents dans lesquels ils vont trouver les informations dont ils ont besoin.

L'objectif dans une tâche à accomplir est bifocalisé dans le sens que c'est non seulement la tâche elle-même qui est visée mais aussi la correction de la langue. Les apprenants doivent être conscients qu'en même temps qu'ils sont mobilisés sur le but de la tâche, ils sont en train d'apprendre des choses nouvelles.

Evelyne Bérard considère que cette situation bifocalisée est inhérente à la classe de langue et parfois elle donne naissance à une déviation, c'est-à-dire on se concentre sur la langue en oubliant le résultat ou vice-versa. C'est pourquoi il est absolument nécessaire un équilibre entre les deux pôles et une «une attention différenciée portée au résultat ou à la correction de la langue, objectif central dans les exercices» (Bérard 40).

En guise de conclusion…..

Les objectifs d'une bonne tâche sont nombreux et ont été décrits minutieusement par la linguistique appliquée. Fred Dervin (112) explique qu'une bonne tâche est celle qui permet aux apprenants d'améliorer leurs compétences de communication en direct, *leur «précision pragmatique et une certaine complexité dans la production langagière(en termes de structures linguistiques, par exemple)»*.Nous soulignons que le recours aux tâches dans l'enseignement des langues permet aux apprenants de renforcer leur confiance en eux dans l'interaction en langue étrangère et les aident, en même temps, à participer à une interaction spontanée, à négocier les tours de parole, à utiliser diverses stratégies de communication, etc.

Références bibliographiques

Adam, Jean Michel. « Types de séquences textuelles élémentaires », *Pratiques*, nr. 56, 1987.

---. « Types de textes ou genres de discours? Comment classer les textes *qui disent de et comment faire ? »*, *Langages*, 2001.

Bérard, Evelyne. « Les tâches dans l'enseignement du FLE: rapport à la réalité et dimension didactique », « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », *Le Français dans le Monde*, n. 45, *Recherches et Applications*, janvier 2009.
Bigot V. et Cicurel F. « La flexibilité communicative » et « Les interactions en classe », *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 2005.
Dervin, F. « Apprendre à co-construire par la rencontre: approche actionnelle de l'interculturel à l'université », *Le Français dans le Monde*. « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », n. 45, *Recherches et Applications*, janvier 2009.
Ganier, F., Gombert, J. E., Fayol, M. « Discours procédural et activités mentales : de la compréhension complexe à la planification de l'action », *Langages*, mars, 2001.
Médioni, Maria-Alice. « L'enseignement-apprentissage des langues: un agir ensemble qui s'affirme », *Langues Modernes*, http://www.aplv-languesmodernes.org, p. 9-17, 12 mars 2009.
Puren, Christian. « Comment harmoniser le système d'évaluation français avec le Cadre européen commun de référence ? » *APLV* Régionale de Grenoble, Assemblée Générale du 22 mars 2006, p. 56. Sur le site de l'APLV : http://www.aplv-languesmodernes.org//IMG/pdf/APLV_AG_Grenoble_A_c_valuation_v.2006_05_03_2.pdf, site consulté le 2 février 2014.

Solutions innovantes pour l'enseignement des technolectes

Nicolas SAMSON
Olivia RUSU
Université Technique „Gh. Asachi", Iași, Roumanie
Regina JUSKIENE
Gedeminas Technical University Vilnius, Lithuania

Résumé
Les auteurs proposent un regard sur les solutions expérimentées pour enseigner les technolectes. Sont ainsi passées en revue des approches qui relèvent tant des impératifs de formation des étudiants que de l'évolution des outils numériques, du changement des attitudes et des mentalités des enseignants qui doivent s'adapter à un public dont le rapport au savoir et à l'apprentissage des langues a évolué. Ils étudient ainsi la problématique de l'accès, de la qualité et des coûts qu'incombe l'enseignement d'un techniolecte, comment maximiser la productivité en entreprise, l'utilié de la création du contenu d'un MOOC *pour un technolecte*, la motivation des enseignants et des étudiants, les dispositifs utilisés, les différents acteurs et leur apport au succès dans l'insertion professionnelle. Sont rappelés aussi des questions visant les outils didactiques qui redéfinissent les rapports au temps et à l'espace, dans lesquels le virtuel et le nomadisme propulsent l'enseignement des technolectes dans la modernité du monde professionnel et d'une société en mutation.
Mots-clés : *technolecte,* MOOC, *employabilité,innovation, motivation.*

Abstract
In this article the authors analyze some experimental solutions in teaching/learning the "technolectes". They study the issues on the access, on the quality and on the costs, which direct the education of "technolect": how to maximize the productivity of the enterprise, the utility of creating a MOOC contents *for a technolect*, the motivation of the teachers and students, the used devices, different actors and their contribution to the success of the professional insertion.
Keywords*: technolect, MOOC, employability, innovative, motivation.*

Les recherches portant sur les technolectes sont assez récentes et les définissent communément en tant que « vocabulaire particulier à une technique » ou « vocabulaire technique ». On distingue à ce niveau deux niveaux de maîtrise d'une langue : connaissance par le sujet de la langue commune, avec ses structures morpho-syntaxiques complexes d'une part et, à partir de cela, une maîtrise supérieure de la compréhension globale d'un vocabulaire specialisé, dans la langue maternelle et dans une langue étrangère, qui confère l'aptitude de comprendre et de se faire comprendre par une communauté restreinte d'utilisateurs.

L'enseignement/apprentissage d'un technolecte est une besogne qui incombe tant aux enseignants ingénieurs dans diverses spécialités qu'aux enseignants de FOS ou ESP. Ces derniers ont un statut plutôt à part dans le monde académique, le

cours pratique qu'ils donnent n'étant assimilé ni au séminaire ni au cours magiustral.

Dans la perspective didactique de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère dans les deux universités techniques desquelles relèvent les auteurs, les domaines qui recourent aux technolectes sont les activités spécialisées de mécanique et constructions des machines, génie civil, hydrotechnique, chimie, textiles, architecture, électrotechnique et génie informatique. Les difficultés de comprendre l'expression des spécialistes de ces domaines résident dans l'emploi de mots et de formules propres, auxquels s'ajoutent des termes du langage parlé du métier, avec des particularités qui relèvent de l'expression populaire, voire argotique. Un professeur de genie mécanique, par exemple, utilise, à côté de la langue standard, des mots et des expressions correspondant aux compétences acquises par l'assimilation des connaissances générales et de haut niveau dans sa spécialitaté. Cela veut dire que les technolectes ne se substituent pas à une liste terminologique ou au jargon du métier.

Dans un article, Leila Messaoudi (127) fait une analyse approfondie sous l'aspect sociolinguistique de cette problématique et des domaines scientifiques, techniques, technologiques auquels se réfèrent les technolectes et les traits caractéristiques des langues spécialisées utilisées dans les interactions verbales par les membres d'un groupe qui ajustent la conduite langagière en fonction de l'interlocuteur, de la situation et du domaine concerné.

Selon Bouarich Houriya, dans Fonctions sociolinguistiques des technolectes, des efforts sont nécessaires « tout particulièrement en matière d'enseignement/ apprentissage, pour faire avancer la réflexion sur les technolectes, tout en donnant la priorité au rôle du contexte dans la construction du sens », ainsi que dans l'action dans le domaine de la politique éducative. Nous verrons ainsi que le problème de l'efficacité de l'enseignement / apprentissage des technolestes est étroitement lié aux domaines cites, à la formation des enseignants en génie technologique surtout, du statut des langues étrangères pour les sciences et les techniques dans les universités et les entreprises.

Que signifie innovation en didactique du FOS et ESP ? Les solutions expérimentées pour l'enseignement/apprentissage des technolectes relèvent tant des impératifs de formation des enseignants que de l'évolution des outils numériques, du changement des attitudes et des mentalités des professeurs qui doivent s'adapter à un public dont le rapport au savoir et à l'apprentissage des langues a évolué. L'objectif de l'apprentissage de deux technolectes du métier choisi serait finalement de renforcer l'employabilité des jeunes ingénieurs et doctorants et la notoriété des docteurs dans le monde socioéconomique global. Innover dans le monde actuel est aussi synonyme de faire dialoguer les savoirs acquis. Or, afin d'utiliser ces savoirs, il faut créer des éco-systèmes trans-disciplinaires au service de l'innovation, qui accélèrent le passage de l'acquisition des connaissances aux applications pratiques en milieu specialisé. Il est tout aussi important de prendre en compte le développement économique et social d'un pays pour développer des liens interculturels et intergénérationnels au cœur de la

communauté scientifique et technique. Autrement dit, il s'agit ici de poursuivre une politique éducationnelle assortie à l'échelle nationale pour encourager l'accès effectif du plus grand nombre à l'enseignement vocationnel. Une couverture complète des domaines de la connaissance : sciences, technologies, sciences de l'ingénieur, sciences humaines et sociales, droit, économie etc supposerait aussi d'imaginer des passerelles toujours plus nombreuses entre établissements et entre disciplines, qui permettent aux étudiants d'adapter leur parcours au fur et à mesure de leur évolution personnelle.

Innovation dans l'enseignement des technolectes veut dire aussi un réseau d'universités partenaires dans le monde, un rayonnement international sur la mobilité des enseignants chercheurs et étudiants et l'internationalisation des formations, collaboration entre arts, technologies et industrie, projets novateurs, entreprenariat, adaptation au monde contemporain, sens de l'initiative, poursuite de l'efficacité et culture du résultat, relever promptement les défis du monde professionnel dans une société en mutation et apporter du dynamisme dans des environnements de formation en mouvement. Il est tout aussi important de tenir compte de l'esprit d'équipe pour privilégier la collégialité, le partage des savoirs, des expériences et des compétences, afin que les futurs diplomés assument un rôle de moteur dans l'avenir du pays.

La conception sur l'innovation dans l'enseignement des technolectes dans les Universités Techniques de Iaşi et de Vilnius a supposé la création d'un cadre favorable qui renforce les liens avec un réseau d'universités européennes, partage un dialogue des savoirs couvrant l'ensemble du spectre scientifique et de l'ingénierie avec un potentiel singulier pour concentrer des collaborations en formation et en recherche, Un contact permanent est aussi assuré avec les acteurs socio-economiques confrontés actuellement avec des défis formidables et mesurant le potentiel unique que représente la recherche académique. Le monde académique doit développer une offre complète de partenariats d'innovation avec le monde economique où les PMEs peuvent bénéficier de l'expertise linguistique et des prestations avec des équipements de pointe traitant de grands enjeux de société.

Dans la perspective du passage de l'enseignement traditionnel ayant recours aux méthodes et moyens quasi-modernes (MAO, MAV, Vidéo assistée, etc.), la réflexion que nous proposons se réfère aux deux grandes thématiques, les rapports entre innovation et pédagogie universitaire**:** envisager le processus d'innovation à partir notamment des réseaux entre les niveaux macro- et méso-éducatifs ; envisager des pratiques comme des conduites complexes incluant choix, appropriation et complémentarité entre expériences enseignantes et étudiantes.

Les outils technologiques ont propulsé le besoin d'efficacité de l'assimilation des technolectes. L'innovation dans ce domaine semble ne plus avoir de limites, depuis la classe traditionnelle à l'apprtentissage semi-autonome en ligne. Sur les plus fortes tendances et dispositifs éducatifs innovants repérés au cours de l'année 2013 par le rapport de l'Open University britannique – Les MOOCs, les badges, les données d'apprentissage (***Learning analytics***), l'apprentissage unifié (***Seamless learning***), l'apprentissage par la foule (***Crowd***

learning), l'activité académique numérique (*Digital scholarship*), l'apprentissage géo-localisé (*Geo-learning*), apprendre du jeu (*Learning from gaming*), la culture du faire (*Maker culture*), l'investigation citoyenne (*Citizen inquiry*) – nous avons retenu dans notre propre expérience d'enseignement de la plupart des technolectes polytechniques les suivants :

Les cours en ligne ouverts à tous ou « les MOOCs < Massive Open Online Course ». Les enseignants d'ESP et FOS préparent le cours de langue comme des leçons classiques en présentiel, mais les diffusent par l'Internet du campus. Les étudiants consultent en semi-autonomie les documents et les exercices lorsque le temps le leur permet, en groupe ou individuellement et peuvent revenir sur les documents s'ils souhaitent les reviser. L'inscription à un MOOC de technolecte en ligne se fait en début d'année et est suivi chaque semaine d'évaluations et tests périodiques. L'impact de cette procédure est important, vu le peu de temps disponible pour les humanités dont dispose un étudiant en génie technologique plutŏt habitué à travailler par projets. L'avantage d'un MOOC pour l'apprentissage d'un technolecte est de pouvoir concerner beaucoup plus d'étudiants à un cours en passant par Internet et récupérer surtout les moins aptes pour la classe de langue. De plus, à partir des documents offerts en ligne, les étudiants sont conseillés de naviguer sur des sites avec des thématiques proposées et travailler à partir des définitions contextuelles des nouvelles notions.

Si l'on peut recourir aux badges avec un impact relativement fort et une **é**chéance temporelle moyenne, spécialement pour baliser les étapes d'un parcours d'apprentissage des technolectes et valider des compétences acquises dans un environnement informel, le recours aux données d'apprentissage **(***Learning analytics* offre de vastes ensembles de données sur les contextes d'apprentissage, et la manière de les traiter en les intégrant dans les MOOCs en ligne.

La multitude des procédures, méthodologies et outils didactiques basés sur les TIC préfigurent une nouvelle perspective pour la formation à distance, à savoir celle de «créateur de savoir». à côté de la dimension ludique et interactive de la formation en ligne. Nos étudiants pensent retrouver dans cette formation à distance des possibilités intéressantes pour se former, puisque, grâce aux divers outils numériques disponibles actuellement sur Internet, leur propre stratégie d'étude tend à changer dans le sens que l'étudiant acquiert un nouveau rôle, plus actif dans la dynamique pédagogique, à savoir de pouvoir concevoir lui-même du savoir. L'apprentissage innovant soutend ainsi communiquer, échanger et partager l'information, passer du stade de consommateur de savoir au stade de «créateur de savoir» dans une démarche pédagogique encore en évolution **(**Monique-Katherine De Sève, 2013).

Il n'est pas nécessaire de nous demander si les enseignants de langues sont prêts pour le *mobile learning*, par exemple. Dans les universités techniques, plus que dans d'autres, peut-être, l'introduction compacte des tablettes tactiles et des smartphones nous oblige à évoquer aussi le concept d'apprentissage mobile (mobile learning ou webinaire). Dans la hâte avec laquelle les étudiants polytechniques traversent les cours de langue hebdomadaire, voire mensuels, ils

paraissent aptes plutôt à préférer les cours en ligne, tant au niveau ergonomique que pédagogique. Les enseignants aussi sont mieux enclins à explorer des outils technologiques permettant de créer, gérer et diffuser des contenus de type mobile learning.

En ce sens, ***l'apprentissage unifié*** **(***Seamless learning***)** peut avoir d'excellents résultats quand les étudiants viennent en classe avec leur propre terminal pour passer d'un environnement à l'autre, sans rupture d'apprentissage. Autrement dit, ils peuvent commencer une étude de taxonomie technolectale sur l'ordinateur propre en classe, la poursuivre à la maison ou avec un groupe de travail à distance et la partager enfin en classe. Il s'agit dans ce cas d'une tendance de l'apprentissage diffus, non lié à un environnement spécifique.

Quant à ***l'****'apprentissage par la foule* **(***Crowd learning*), il serait appliquable dans les environnements d'apprentissage non formels, lorsque l'acquisition se fait des autres par le truchement des réseaux numériques et des activités informelles partagées sur le net. C'est au fond un type d'apprentissage social, facilité surtout par des activités spontanées en contexte informel (conférences académiques, tables rondes, cercles estudiantins, etc.). Liée à cela, une activité académique numérique (*Digital scholarship*) s'avère excellente lorsque les enseignants ingénieurs permettent l'acces libre à leurs recherches profitant des suggestions des autres qui peuvent contribuer à forger de nouveaux concepts.

Si *l'apprentissage géo-localisé* **(***Geo-learning*). pourrait être exploité lors des partenariats d'apprentissage européens, en tirant profit de toutes les ressources de l'environnement et en combinant informations numériques et objets physiques, *l'apprentissage par le jeu* (*Learning from gaming*) aide les groupes d'apprentis à profiter des bénéfices profonds du jeu pour « sortir » de l'environnement classique de l'apprentissage: gain du sentiment de contrôle de soi, réflexion productive et engagement, création de communautés d'affinités auto-organisées.

Pour ce qui est de la *culture du faire* **(***Maker culture*), l'étudiant exploite les ressources morpho-syntaxiques réduites du technolecte pour des exercices de manipulation du type "Fais-le toi-même" en se faisant aider par d'autres ou l'Internet. Ce type d'apprentissage se réalise de manière informelle et avec une forte composante sociale, ce qui souligne l'importance de l'expérience et vérifie la théorie par la pratique. Comme l'objectif essentiel de l'enseignement des langues en génie technologique est d'acquérir les moyens de s'informer et de communiquer à partir d'un technolecte en langue étrangère, le recours à la traduction devrait se faire prioritairement vers la langue du natif.

Dans l'investigation citoyenne **(***Citizen inquiry*), notre expérience a confirmé l'importance des partenariats d'apprentissage et des projets LLL de type Leonardo da Vinci – Transfert d'Innovation, dans lesquels l'engagement conjugué de grands groupes dans de vastes dispositifs de recherche ou de collecte de données permettent de modéliser des processus complexes avec des retombées tangibles sur l'assimilation de notions et signifiants spécialisés.

Toutes ces propositions de solutions peuvent influencer aussi les stratégies des étudiants quant à l'importance de la motivation de l'apprentissage des

technolectes, de la gestion du temps et du stress, d'une planification à long terme. Cette motivation de l'étudiant se fait en variant les ressources et les tâches, en l'impliquant jusque dans l'évaluation et en le valorisant, l'aidant à se découvrir et à se prendre en charge progressivement. Dans ce processus, l'enseignant assume un profil autre que celui de simple diffuseur de connaissances.

Le problème de l'apprentissage des technolectes intéresse ces dernières années toujours davantage les employeurs. Présents au *foires aux jobs*, ils rencontrent toujours de grandes difficultés pour recruter. En effet, les compétences des jeunes ingénieurs ne leur suffisent pas : manque d'expérience professionnelle et pauvre langage du métier, ce sont les difficultés insurmontables au regard des besoins de l'entreprise. Après 1989 les entreprises de Lithuanie et de Roumanie ne se sont plus intéressées à la formation de leurs propres ressources humaines à même de répondre rapidement et efficacement aux enjeux de la compétition mondiale. La connaissance de deux langues étrangères de niveau B2 et la maîtrise parfaite d'un technolecte devra constituer dorénavant un investissement obligatoire dans les ressources humaines pour l'avenir de l'entreprise. Pour cela, une procédure de E-Learning serait à même de garantir le retour sur investissement.

Sur le terrain, par exemple, dans le domaine des façonniers des textiles, une branche industrielle exprêmement bien encrée au niveau national, les jeunes ingénieurs ont une connaissance médiocre des technolectes. Le recours à l'E-Learning pourrait les récupérer jusque vers l'âge de 34 ans par une formation de courte durée, en dehoirs de leur activité professionnelle. Il est prouvé que, pour augmenter la productivité, les entreprises devront investir davantage dans l'emploi des nouvelles technologies d'apprentissage, l'investissement de 1 Euro en formation peut générer 30 Euro de gains de productivité.

Il est tout aussi vrai que, bien que recevant une formation relative en entreprise, pour l'appât d'un meilleur salaire mais aussi d'une formation professionnelle plus compétitive, de nombreux cadres s'expatrient. Une enquête auprès des responsables des ressources humaines de la branche des confections textiles prouve que l'on pourrait obtenir un profit supplémentaire par employé et une augmentation certaine de la compétitivité dans leur domaine par une offre de formation continue personnalisée et un meilleur apprentissage en E-Learning. A cause du manque d'une forte culture de la formation, de nombreuses PME ne résistent pas à la concurrence avec d'autres entreprises qui ont déjã saisi cet enjeu, étant plus douées à faire face aux besoins de la clientelle internationale, voire devenir leader dans leur secteur d'activité.

A côté de la classe inversée, la conception de glossaires spécialisés multilingues et l'utilisation de la traduction comme exercice didactique pour l'apprentissage des technolectes d'entreprise arrivent à être conçues comme partie intégrante des produits industriels à vendre et de la compétitivité et l'attractivité des services proposés.

Références bibliographiques

Houriya, Bouarich. *Fonctions linguistiques des technolectes*, Site consulté le 19 février 2014. www.ditrantic.ma/content/gf1234xv980ftmx/

Hype Cycle. http://www.gartner.com/technology/research/methodologies/

Messaoudi, Leila. *Langue spécialisée et technolecte : quelles relations ?*in Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal, Volume 55, numéro 1, mars 2010, p. 127-135, Site consulté le 19 février 2014. http://id.erudit.org/iderudit/039607ar

REFAD | *Réseau d'enseignement francophone à distance. "REFAD - Colloque 2013*." Site consulté le 19 février 2014. http://www.refad.ca/publications-et-rapports-de-recherche/publications/colloque/colloque-nouveaux-horizons-en-formation-a-distance-que-nous-reserve-lavenir-edmundston-n-b-30-et-31-mai-2013-archives-en-ligne/.

Sharples, M., McAndrew, P., Weller, M., Ferguson, R., FitzGerald, E., Hirst, T., and Gaved, M. : "Innovating Pedagogy 2013: Open University Innovation Report 2". Milton Keynes: The Open University, 2013.

http://www.open.ac.uk/personalpages/mike.sharples/Reports/Innovating. Site consulté le 19 février 2014. apud http://cursus.edu/

De Sève, Monique-Katherine. *Les attentes des apprenants dans un contexte de formation à distance en mutation sont-elles prises en compte? Regard sur quelques réponses actuelles – 2013*. Site consulté le 19 février 2014. http://cursus.edu/dossiers

Professional Level of Intercultural Strategic Competence and Particularities of Its Formation

Margarita DAVER
Free International University of Moldova

Résumé
Les études modernes du phénomène de la compétence stratégique interculturelle ont créé un besoin pour sa classification. Comme base pour la formation de la compétence interculturelle, nous considérons la compétence interpersonnelle, dont le niveau est déterminé par le développement de stratégies de communication : celles dites de compensation et les stratégies socio-culturelles et discursives, et aussi par les caractéristiques personnelles du sujet communicant.
L'efficacité de la compétence interculturelle ne dépend pas seulement de la compétence linguistique et la connaissance de langue 2/étrangère, mais aussi d'un ensemble des stratégies de communication mentionnées ci-dessus, ainsi que de la formation des caractéristiques personnelles importantes, telles que la tolérance, l'engagement au dialogue interculturel, sociabilité et le potentiel communicatif et du fond interculturel de base. En termes de niveau scolaire de départ, il est nécessaire, d'une part, de noter l'importance de l'enjeu pour les enseignants en formation des caractéristiques personnelles stratégiques qui sont particulièrement importantes pour les résidents de pays multilingues et multiculturels, d'autre part, à clarifier la nature indifférenciée de la compétence stratégique interculturelle scolaire, qui n'est pas liée à ce stade directement à la décision des problèmes spécifiques de la communication interculturelle. On distingue quatre principaux types de compétences cible en fonction des besoins de communication des apprenants : 1) le niveau du tourisme, 2) le niveau des travailleurs migrants, 3) le niveau du business, et 4) le niveau professionnel des enseignants et traducteurs, qu'on se propose d'analyser dans cette étude.
Mots-clés: *niveaux de compétence interculturelle stratégique, compétences professionnelles, facteurs personnels , exigences pour l'organisation de processus éducatif.*

Abstract
Modern studies of the phenomenon of intercultural strategic competence created a need for its classification. As a basis for the formation of intercultural competence we consider the interpersonal competence, which level is determined by the development of communication strategies: compensation, socio-cultural and discourse strategies and by the personal characteristics of the communicant.
The effectiveness of the intercultural competence depends not only on the linguistic competence and knowledge of a second \ foreign language, but also on a complex of mentioned above communication strategies, as well as on the formation of important personal characteristics, such as tolerance, commitment to intercultural dialogue, communicative potential etc. and on basic cross-cultural background. In terms of the starting school level it is necessary, on the one hand, note the importance of the challenge for teachers in formation of strategic personal characteristics that are particularly important for the residents of multilingual and multicultural countries, on the other hand, to clarify the undifferentiated nature of school's intercultural strategic competence, not related at this stage directly to the decision of specific problems of intercultural communication.

We distinguish four main types of target competence depending on the communication needs of the learners: 1) the tourist level, 2) the level of migrant workers, 3) the business level, and 4) the professional level of teachers and translators, which features are investigated in this study.

Keywords: *levels of intercultural strategic competence, professional skills, personal factors, requirements for the organization of the educational process.*

Successful intercultural dialogue is closely related to the development of intercultural strategic competence, as it involves strategies required to overcome difficulties in the process of intercultural communication: compensation, discourse and sociolinguistic one's. Communication failures can be caused both by gaps of regional and declarative knowledge, and those in the field of interpersonal communication.

Each adult bilingual language learner has a certain initial level of intercultural (cross-cultural) strategic competence that should be developed and improved in the course of learning a new language. The most important question that confronts a foreign language teacher in a specialized high school, is the type of intercultural communication that the students have to perform in the future. The goal of building intercultural strategic competence should be considered as part of the learner-centered approach from the point of view of the communication needs of the students. So, besides the initial level we can distinguish four target levels of bilingual's cross-cultural competence, depending on the communication goals of the learner. They are: 1) tourist level, 2) the level of migrant workers, 3) the business level and 4) the professional level of teachers and translators.

If the tourist's level familiarity with the culture and civilization of the target language may remain purely etiquette, the professionals in the target language must hold all the possible volume of cross-cultural knowledge and skills.

The formation and development of intercultural competence requires the analysis of the features of the initial intercultural strategic competence of learners who begin to study a new language. Not only the cross-cultural knowledge of the target language country «civilization» should be considered as an essential component of the formation of intercultural competence, but the teacher must have also the information about such original features of student's previous strategic competence as communicative potential, communication skills, experience of international and intercultural communication, and also such personal characteristics as tolerance, openness, commitment to intercultural dialogue. The development of these qualities should be a mandatory component of interconnected learning of foreign\second language and its culture.

The most important factors for a teacher of the second language are the functions of intercultural mediation the students will have to perform in the future. It is obvious that intercultural competence of a student – future engineer who studies a foreign language for reading professional journals and for possible participations in scientific discussions and conferences, and the intercultural competence of a future foreign language teacher or translator should be

significantly different in size and composition. While in the first case, familiarity with the culture and civilization of the target language can remain superficial, then, for example, a person wishing to settle in the country of interest or find a job there needs to hold the largest possible volume of cross-cultural knowledge and skills. In the latter case, success is determined by the formation of intercultural competence oriented to integrative motivation, the desire to enter into the prestigious cultural and linguistic community media language that is spoken there.

The highest level of intercultural competence is necessary for the students who are graduates of language schools, future teachers, guides and translators, especially those who are going to continue their education and work in the country of target language.

Professional competence's development for language teachers must adopt a more sophisticated approach that better addresses their skills in culture and pedagogy than the usual level of teachers requires. They should acquire not only intercultural strategic competence but also sociolinguistic and discourse components of communicative competence which are necessary for their mediating role in intercultural communication.

Professional orientation is important for the formation of other qualities that make up the cross-cultural competence, such as its psychological aspect. If a translator of fiction, with all his richness of language and regional knowledge, can afford to be introverted, for a guide-interpreter or a teacher of a foreign language this is unacceptable, because for this profession extroversion and sociability in the cross-cultural communication are a professional requirement. Also, the students of language schools, for example, should develop a more multifaceted intercultural competence, including its socio-linguistic and discursive components.

The sociolinguistic component includes the ability to express some specific relationship - courtesy, friendliness, respect - by means of the target language and understanding of the sociocultural nuances of the text of a foreign-language source. The whole complex of sociolinguistic intercultural knowledge and skills that is identified in the materials of the Council of Europe, can be learned only at higher levels of competence formation (Council of Europe, 2005: 99-101).

The discursive component determines the ability to interpret the broader context associated with the bigger volume of speech segments. Its highest level means to be able to create and submit such types of discourse as: speeches, reports, messages, letters (including e-mails), newspaper articles , and, of course, to be able to interpret all these varieties of discourse, including literary texts, adequately to the intentions of the native author. Discursive thinking should evolve from its school level, formed when learning the native language of the students (Sedov), as the basic discursive strategic skills can be borrowed from the native language virtually unchanged (Daver, 2008 : 62-64).

Active use of authentic materials for the cross-cultural and socio-cultural information in language classroom is an important means of enhancing integrative motivation of the students. Forming a positive attitude to the target language country is a fundamental condition for the success not only of language acquisition,

but also for the development of high cross-cultural competence. When working with the students of different nationalities it is necessary to obtain comparative information to carry out comparative work with the culture of the target language in the communication process. Forming intercultural strategic competence of bilingual students requires not only knowledge of the target language culture, but also the mandatory possession of its national oriented features. This familiarity with the national history, literature, geography, personal and sensitive information is necessary as well for providing students with opportunities to express themselves in intercultural communication. This method of teaching guarantees the naturalness of second\foreign language communication necessary for the formation of an adequate strategic intercultural competence. This work is very significant, as it will be used actively in the future during all subsequent student-centered language learning exercises. At the same time the factor of personal communication, the interest shown by the teacher creates positive interpersonal relationships, developing cross-cultural communication skills. With proper organization of interconnected teaching of language and culture for the formation of intercultural competence the teacher who works in line with the learner-centered approach must possess an adequate comparative information for the organization of such natural cross-cultural communication in the classroom and also in role-playing games, in which students take on the roles of native speakers .

There are some requirements for the organization of educational process for the development of the professional level of intercultural strategic competence which are not always realistic in terms of the average high school, but are highly desirable:

a)teaching linguists should be native speakers,
b)they should have a high level of knowledge of the future professional activities of students, which should be at the professional level of experienced teachers and translators,
c) the possibility of a sufficiently long internship of the students in the target language country, ideally in higher education institution of corresponding profile.

Desirable and required for use in the educational process are modern authentic cross-cultural materials related to specific vocational training.

We would like to illustrate all those requirements with the experience we faced during the one year-long teaching Russian as a foreign language on the linguistic faculty in China at Harbin Normal University. There are a lot of Chinese students who study Russian as a foreign language. Even in this provincial university in China the teaching of a foreign language by non- native speakers is allowed only in the first year, since the formation of intercultural strategic competence requires a high level knowledge of the modern culture and “civilization” of the target language which is given only by native speakers. Therefore, starting from the second year, most of the courses, especially related to

the development of intercultural competence are done by guest lecturers, native speakers. Listening sessions in the second year of training at the Russian language faculty are conducted on the material of special educational films made in Russia, and in the third year, with the authentic films that are popular in the country of the target language. Selection and acquisition of such films is assigned to guest lecturers. Textbooks written by Chinese authors together with the Russian ones, are based only on authentic texts, and on original articles from Russian newspapers and magazines, saturated with actual information relevant and interesting for the students. Textbooks are updated often enough, with the requirement of socio cultural comments for textbook materials that would be provided in the system tasks by Russian teachers. At the same time such guest lecturers become a model for students borrowing communicative strategies of native speakers, including their non-verbal strategies.

Active use of cross-cultural and socio-cultural information is an important means of increasing students integrative motivation and form a positive attitude towards the target language. Important technologies are the so-called “compliment games” – role-plays when students are encouraged to express the most possible positive attitude to the target language, to various aspects of life and culture of the target language country by using all kinds of etiquette and conversational formulas. When conducting such work the most highly valued result is not only the maximum number of “compliments”, but also their cultural “quality”.

The best students at the examination results, and the winners of numerous competitions and contests, that also promote the mastery of intercultural competence, in the third year have the opportunity to go on an internship to Russian universities: those of Khabarovsk and Blagoveshchensk, as well as to metropolitan universities. In addition, students of the third and fourth year may increase their professional level of intercultural strategic competence, working as translators with Russian tourists.

At the Russian language faculty of Harbin Normal University freshman students immediately assume the role of native speakers and receive Russian names which will help them in the future to be more friendly accepted by their partners when dealing with the Russians, because Chinese names are very difficult for them. While working with the newspaper lexical units, we used articles from Russian newspapers and video Russian news programs and materials from Russian Internet. Due to differences in mentality, all newspaper lexical expressions had to be discussed in detail for the students' understanding the psychology and ideology of the native speakers.

Thus, thanks to the combination of a number of factors, even beyond language environment, one can provide natural character and intensity of foreign language communication, necessary for the development of all components of an adequate professional level of intercultural competence, which of course does not exclude the need for its further development in the course of professional activities while using the target language.

Bibliographical references

Canale, Michael & Swain, Merril. „Theoretical basis of communicative approaches to second Language teaching and testing ”// *Applied Linguistics*. 1980. N 1. Vol. 1, p. 1-47.
Faerch, Claus.& Kasper, Gabriele. Strategies in Interlanguage Communication. L.,N.Y., 1983. Littlemore J. An empirical study of the relationship between cognitive style and the use of communication strategy // Applied Linguistics. 2001. Vol.22. N2, p. 241-265.
Oxford, Rebecca. Why is Culture important for Language Learning Strategies? // Language Learning Strategies around the World. Hawai. 1996, p. IX-1.
Pavlenko, Aneta. & Jarvis, Scott. „Bidirectional transfer” , *Applied Linguistics*. 2002. N2, p. 190-214.
Давер М. В. *Мотивационно-стратегические аспекты личностно-ориентированного подхода*. Дисс. д.п.н., М: ГИРЯП, 2008.
Давер М. В., Волковская М. А. «Базовый уровень межкультурной стратегической компетенции и его формирование при изучении русского языка как неродного в молдавской школе». Тезисы III Международной конференции *Проблемы формирования сбалансированного билингвизма* (Санкт-Петербург, 4-7 ноября 2012 г.) СПб: Златоуст, 2012, стр. 30-34.
http://www.zlat.spb.ru/CatalogImages/File/pdf/problemy_formirovaniya_sbalansirovannogo_bilingvizma.pdf
Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Страсбург: Совет Европы 2001. Русская версия 2005
Седов К. Ф. *Становление дискурсивного мышления языковой личности*. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1999.

Strategies of Foreign Language Teaching and Testing

Doina IVANOV
„Dimitrie Cantemir" Christian University, Romania

Résumé
La langue est un organisme vivant qui s'adapte au contexte et à la situation de communication, de sorte que l'enseignant qui veut produire des utilisateurs compétents de la langue doit se centrer sur la compétence communicative des étudiants, c'est à dire leur capacité à interagir avec les autres membres du groupe social, de partager des informations et négocier le sens, d'utiliser la langue fonctionnelle et stratégique pour atteindre l'effet désiré. Le présent document se propose d'analyser l'enseignement des langues ainsi que les compétences réceptives, à savoir l'écoute et la lecture.
Mots-clés: *enseignement des langues étrangères, la compétence communicative, les compétences linguistiques, les compétences réceptives, de communication et d'interaction.*

Abstract
Language is a living body that adapts itself to the communicative context and situation, so that the educator who wants to produce competent users of the language must target the students' communicative competence, i.e. their capacity to interact with the other members of the social group, to share information and negotiate meaning, to use the language functionally and strategically to achieve the desired effect. The present paper proposes to analyze language teaching along the receptive skills, namely listening and reading.
Keywords: *foreign language teaching, communicative competence, language skills, receptive skills, communication and interaction.*

Human communication is basically an *interactive* kind of activity, in any linguistic exchange, whether spoken or written, where there are at least two interlocutors – a *sender* of the message and a *receiver*. In ordinary conversation the interlocutors change *roles* at a high rate, they become in turns sender and receiver of the message (Ferdinand de Saussure's picture of the "talking heads" where the language "flows" between the two interlocutors as water in a drainpipe). In written interactions, change of roles occurs at a slower pace: one writes a letter and must wait for days for the answer to arrive. Today, in the age of speed, extra fast means of communication allow us to change roles even in writing interactions (fax, internet e-mails, etc.). In the modern world one can not function efficiently without knowledge of computers and of at least one foreign language. The new role of foreign languages is closely connected with the development of society itself.

Apparently, the basic aim of foreign language teaching is to "teach the language", i.e. to provide the students with vocabulary and grammar and endow them with linguistic competence. The competent users of the language must have the capacity to interact with the other members of the social group, to share information and negotiate meaning, to use the language functionally and strategically to achieve the desired effect.

To achieve this, the teacher must teach vocabulary and grammar, listening and speaking, reading and writing in an *integrated* way. For pedagogical reasons communicative competence should be *broken down* into *language skills*, so that each skill will be taught and practiced separately.

The present paper proposes to analyze language teaching along the receptive skills, namely listening and reading.

Teaching Receptive Skills

When studying a foreign language, the learner is a *receiver*, s/he listens to the teacher, reads short texts in the manual or on the blackboard and repeats them, mechanically. Step by step s/he gets familiar with vocabulary and grammar and, at the same time, acquires the necessary skills for communication and interaction. When engaged in teaching *receptive skills*, the teacher must consider some basic features of real-life listening/reading:

- Listening/reading is a *process of extracting meaning*;
- The receiver *interacts actively* with the text s/he is reading/listening to and contributes meaning to it;
- Receptive skills work together with productive ones in an *integrated* way.

The teacher's aim is to develop real-world language skills so as to produce *active listeners/active readers*, i.e. social individuals who interact with the text on their own and contribute meaning to it. The tasks must simulate real-world listening and reading. For example, watching a movie is a real-life listening activity, when we generally "get the picture" and understand the message as a whole, although we may not know the meaning of all the individual words.

Classroom receptive tasks should follow real-world reception, both in purpose and technique. For decoding a text properly, the learners must target its overall *meaning*, not its individual elements, with the new vocabulary viewed in context. The teacher should urge the learners to make inferences and predict their meanings, to understand the text for a gist. The headlines, the emboldened words in a text, or the pictures that accompany the text, raise our expectations and help us to infer the real meaning of the message better than the words themselves.

The development of efficient receptive skills is a long-term process, and the teacher must devise appropriate strategies to guide the students along the road. The teacher's duty is to facilitate the learner's abilities by providing guidance and help in their efforts of decoding and interpreting texts. The teacher must lead the learners from *controlled* reception of the message) i.e. set tasks in which they are told *what* to listen for, or *what* information to locate while reading), through *guided* activities (tasks that provide some support, but also allow freedom of observation and analysis), to the final stage of *free* reception (activities in which the learners deal with the text independently).

In the process of listening/reading, the *receiver* of the message (the listener/reader) and the *text* itself must not be viewed as separate elements, but as *interactants.* The receiver "communicates" with the text s/he is listening to/reading and *contributes meaning* to it. Different receivers often interpret the same message differently, according to their personality and mood, education, knowledge of the world, etc.

When targeting receptive skills, the teacher is the mediator between the student and the text, between the real world and the world of the text. The student is the aim of education, is the clay for the teacher to mould and improve. The student has a dynamic personality that reacts actively to the educational process. The teacher must know the students' linguistic proficiency and their interests and preoccupations. The texts should stir their imagination and urge them to participate actively in the interaction.

In choosing the texts for the classroom activity, teachers must take into consideration the students' age and linguistic proficiency. With beginners the texts must be short and simple to help them in their efforts to decode the message. At this stage the students must acquire the basic techniques of active listening/reading, focusing on the entire text rather than on isolated elements. At intermediate and advanced levels the texts are longer and more complicated both in terms of language and content and contain many unknown words. The students should be taught how to handle listening/reading strategies, to be able to cope with the content of the texts, to contribute meaning to it and take an attitude.

The texts should be interesting in order to stir the students' imagination and to challenge and involve the students in the classroom activities.

The receptive skills must be taught in an integrated way: you cannot separate listening or reading from speaking, writing and communication. In the real world, reception of language is always associated with production of language: we listen to what our interlocutor has to say, then we answer his/her questions, then listen again to his/her words; or we read a letter and write the answer. Similarly, in the classroom, while focusing on receptive skills specifically, the teacher must promote a multi-level network of interactions and device activities that should ultimately target the students' ability to use the language in order to interact with the other members of the group.

In order to train the students to become active listeners/readers, the teacher mustn't be a dominant one, he should encourage them to cope with the tasks as independently as possible.

Teaching Listening

Today English being a permanent presence in our lives, the young generations practice listening all day long with English speaking films on TV, music in English, internet and so on. The children grow up on English, it is almost like a second mother tongue to them. The teachers of English have no difficulty in getting their students to understand spoken messages. Listening skills are essential

for language development and improvement, only a good listener can be a confident speaker. Listening involves three main sub-skills: hearing, understanding and responding.

Hearing means the receiver's ability to recognize the oral message (or parts of it) and to identify most of vocabulary.

Understanding involves the receiver's ability to interpret the oral message. It also means the correct interpretation of the *function* of certain utterances (request, command, warning, criticism, etc) and of the *paralinguistic* clues (tone of voice).

Responding means the learner's ability to react in the desired way to what is being said. The students' response can be:

- non-linguistic: they may be asked to follow instructions or complete a task;
- linguistic: to take notes, to reproduce the text orally or in writing, to participate in a conversation.

For listening activities the teacher should keep in mind some requirements of listening tasks:

- the texts listened to must provide interesting content, close to the students' life experience, so as to stir their interest and involve them in the task;
- in the preparation stage the teacher should give the students some information concerning the text they are going to listen to and the tasks they are supposed to perform while listening or after listening to it (to fill in the gaps, to identify specific vocabulary, etc.);
- every listening activity must go hand in hand with speaking or writing tasks.

The most common purposes of listening are: listening for specific vocabulary, listening for specific information, and listening for meaning and message.Many English textbooks today come with a CD in which native speakers from different English speaking regions of the world engage in dialogues related to the topic discussed. The students like such authentic materials because they bring the native speakers' voice into the classroom.

Listening for specific vocabulary:

- recognizing specific vocabulary: blank completion;
- distinguishing among homonyms: dual choice, dictation, correct the mistakes;

Listening for specific information: blank completion or dual choice, filling in a grid or a chart.

Listening for meaning and message is associated with longer and more complex texts

- dual choice, multiple choice.

Teaching Reading

Just like with listening, in the real world people read with a purpose: we read a newspaper to find out what is going on in the world; a novel - for pleasure; a guidebook – for specific information. Nor is reading aloud typical for real-world reading; we only read aloud if we have listeners eager to hear it. In addition, we read different things in different ways, i.e. we read using different reading techniques.

Linear reading and *sentence-level reading* are typical for the way we read a novel: we read every word, from top-left to bottom right, from the first to the last page (sometimes, though, we skip entire passages, or look at the last pages to see "who did it"). When reading a newspaper, we read selectively: we first leaf through the pages, then settle on the articles that seem interesting or are personally relevant. The Web provides us with such a wide range of information that we have to select the items we need most, then read them rapidly to find the specific details we are looking for. With other categories of texts (e.g. guidebooks, timetables, bus schedules, instructions for usage, advertisements) we merely scan the text to spot the information that interests us. Such texts require techniques of *fast silent reading* and *global reading.*

The successive stages in the learning process raise various educational problems, and according to them the teacher must have different aims and priorities. Thus, in the early stages of language learning, the main issue is language growth, so that the teacher must concentrate on introducing vocabulary and grammar, on helping the students in their attempts to decode the meaning of their fist texts. Special emphasis is laid on correct pronunciation: the learners must get used to the gap between English spelling and pronunciation, with problems of stress and intonation. Therefore, sentence-level reading is a basic technique at this stage (e.g. reading aloud).

Modern teaching focuses on meaning and on the information carried by the text, so that the ability to read aloud and pronounce correctly is of secondary importance. Therefore, it is much more important that the learner should develop global reading skills, which enable him/her to cope with the written text as a whole and get to its message fast and accurately. To achieve this, the teacher must encourage the student to break away from word-for-word reading, to pick up the main ideas in a text and filter out the irrelevant details. For this, techniques of fast silent reading – such as skimming and scanning – are required. Global reading and fast silent reading have been largely ignored as classroom procedures until recently, but the explosion of information that characterizes contemporary society makes it essential that people should possess such skills.

Global Reading – Fast Silent Reading

If the teacher's aim is to train the students to read for meaning, s/he should begin a new unit or a new lesson with some global reading task. For example, the

students are first asked to leaf through the pages and skim the texts to understand what the entire unit is about. Then they skim and scan each individual text, so as to catch its overall meaning, to find relevant details and specific information. Only afterwards do they get down to sentence-level reading.

Skimming and scanning are widely used real-world reading techniques, so that students should be helped to acquire such skills. As a reading technique, skimming involves reading the text fast in order to extract the gist or the main idea of the text, skipping and leaving out chunks of text that do not seem relevant.

In the real world, skimming is typical for the way we read or use a magazine. We leaf through the pages and stop for a few seconds here and there, reading titles, looking at pictures and reading the label-like texts below them; linear reading is dropped; we move back and forth and work our way through the magazine according to our spare time and preferences. In other words, we skim the magazine to find out what type of publication it is, what articles are worth reading out in full. Then we pause briefly over one article and skim it to filter out its main idea; titles and introductory sentences carry sufficient information to enable the reader to make predictions concerning the content of the entire text

We also use skimming when evaluating a book and trying to decide whether we should buy or read it; we first read the title and the name of the writer or the short texts written on the covers, to see what type of book it is, who the writer is, what the book is about, who considers it worth reading. Then we leaf through the pages, read the table of contents (the title of the chapters and subchapters).

Scanning is another widely used fast silent reading strategy. One can easily understand the technique of scanning if we compare the reading strategy with the way the computer scanner works: the “eye” of the machine gradually “photographs” the entire page, from top to bottom, “sweeping” its way through the entire text. Similarly, the reader who scans the text abandons linear reading; s/he works her/his way through it from top to bottom or diagonally, and processes the information, some elements naturally stand out and catch the eye.

The skimmer targets the main idea of the text, the scanner focuses on specific information. Scanning helps readers to locate specific information within a text quickly, without reading the text. The scanner takes in the whole page at a glance and gets to the meaning of the text by processing the information carried by paralinguistic clues (figures, capitalized words, emboldened or italicized letters), rather than by the words.

Neither the skimmer nor the scanner reads every word of the text, nor is s/he interested in details: s/he only wants to get a general idea concerning the meaning and message of the text.

Used as classroom reading techniques, silent reading procedures teach learners to break away from word-for-word reading, to get beyond sentence-level reading, and focus on the message as a whole. When reading a text linearly the students often focus on unimportant details, lose track and fail to understand the text. Silent reading techniques help them to sift out the essential facts and dates, so as to get to the overall meaning and message of the text, thus increasing the speed

and efficiency of the decoding task. Moreover, the new vocabulary is introduced contextually and the students are also encouraged to organize the information in their minds and acquire practice in taking notes.

With both skimming and scanning tasks, it is essential that the teacher should set a time limit for performing the task, one that should not allow word-for-word reading of the text. Just like with listening tasks, the students must be actively involved in the process: while/after reading the text, they must have some task to perform (a grid to fill out, questions to answer, etc.). As the tasks are assessed according to the students' results (according to the number of correct answers), the students are forced to filter out the relevant information rapidly and ignore the non-relevant details.

Skimming goes well with large-scale reading material, that is why, the teacher can set up a skimming task at the beginning of a new chapter or unit in the textbook. Such tasks are also efficient to develop the students' analytic and systematizing skills.

Jigsaw reading also relies on skimming: the students are given a jumbled text composed of several paragraphs which they must put in the right order (e.g. D, G, A, E, B, F, C). Or, the paragraphs may belong to two or more texts of very different character (story, newspaper article, a dictionary entry); the learners must sort them out fast, match them with the proper title, and put them in the correct order.

Sentence-level Reading

Skimming and scanning are extremely useful procedures for developing global reading skills. When the message of the text has been reached, the teacher must guide the students towards sentence-level reading: the students will be asked to read the text linearly, both aloud and silently, focusing on the meaning and organization of the individual sentences. At this level, they must work out the linguistic difficulties of the text and deal with words and grammar problems in ways that should be both efficient and user-friendly.

Whatever the technique or strategy used, the teacher's aim is to help the students to become:

- flexible readers
- active readers
- reflective readers.

Practical Recommendations

Communicative teaching insists on using authentic texts for teaching foreign languages – and authentic texts can hardly be controlled in terms of difficulty or directed towards a certain linguistic field. The texts used in the classroom must help the students to gradually build up their language sills, therefore they must illustrate essential English, i.e. basic vocabulary and grammar structures, as well as

typical conversational patterns. Foreign language learners must also be trained to perceive the difference between their own culture and that of the language they aim to master. That is why, many modern foreign language textbooks – especially those for beginners – are written by native speakers of the language in cooperation with or supervised and adapted by trained representatives of the country where the textbook will be used.

Modern textbooks are generally organized into units, each unit into several lessons, each lesson with its own texts and range of activities; moreover, today's lessons no longer contain one long text, but several shorter ones. Consequently, instead of focusing on one text and learning it, now the students have to divide their attention among several; instead of learning texts, now they must learn to use them properly, to analyze them and process their information. This way, the students achieve at least three things simultaneously:

1.they build their language skills by enriching their vocabulary and improving their grammar;
2.they acquire information from the texts, e.g. elements pertaining to the culture of the target language (customs, history, literature, etc.);
3.they improve their skills for intellectual work, i.e. they learn to process the information of the texts in a way that is similar to real-world reading: in the real world we come across texts of different kinds, from various sources.

Even though modern lessons seem to have no "main" text, the teacher usually organizes his/her lesson around one text/group of texts. In relation to the main reading material, and according to the specific teaching aim for the particular moment in the lesson, the teacher sets up text-related tasks. All tasks need to be motivated by the context and purpose of learning.

According to the specific moment in the lesson, there are three main types of activities:

1. pre-listening/reading activities (the warm-up), i.e. those activities which precede
the reading of the text;
2. while-listening/reading activities, i.e. those activities which accompany it;
3. post-listening/reading activities, i.e. those activities which follow it.

a) The warm-up: pre-listening /reading tasks

Before the main text, the audio-lingual textbooks introduce, one page of objective type exercises, which facilitate the introduction of the new vocabulary and thus we help the students to access the informational content of the text more easily. Modern communicative textbooks also provide a richly illustrated introductory section, with short label-like texts, exercises and tasks to be carried out by the students. Their function is to introduce the new topic, vocabulary or grammar rather than to provide information.

The introductory section functions as a warm-up and targets several aims:

-to help the students to activate their prior knowledge of the world and of society in matters related to the subject of the text;
-to introduce the new topic and provide reasons for reading; to get the students interested in the text and eager to participate in the activities;
-to introduce the new vocabulary and prepare the students for the linguistic difficulties of the new text.

The introductory section illustrates the new vocabulary both linguistically and visually. Classroom activities become efficient only if the students are involved in the interaction and participate actively. Therefore, the teacher must find ways to stir the students' imagination and make them eager to express opinions and discover hidden meaning. An excited tone of voice and a friendly smile can do wonders in securing the students' good will. Yet, without interesting learning material and dynamic classroom activities the enthusiasm will be short lived. That is why, the teacher needs to enrich the lesson with visual or auditory material s/he can lay hands on, and devise activities that should make the students curious to find out more by reading the text.

Among the numerous warm-up techniques currently used by teachers, the more widely used are:

objective tasks, used to introduce the new vocabulary:
- matching words with their definitions, matching pictures with short texts, filling in blanks, continuing sentences, correcting mistakes, etc.;
- sentence builders (key words to be used in the new story); word associations;
- slash sentences/paragraphs (re-arranging sentences/paragraphs to make up a story);
- personalized completion; personalized true-false;
- create a story with visuals; describing objects/processes; guided description/narration, etc.;

prediction: the students are asked to make guesses/predictions concerning the text to come, the vocabulary to be used;
- the close procedure can be used to get the students to predict parts of the information they are going to encounter in the text/unit.

discussions, aiming to activate the learners' previous knowledge and prepare the students for the text; to introduce the new topic and get them interested in the new text

brainstorming: the procedure also relies on the learners' predictive capacity, but it has a wider scope: the students are invited to make any contribution they deem appropriate.

b) While-listening/reading tasks

Most exercise types suggested as pre-reading tasks can be used as while-reading activities, too, but their use will differ both in scope and aim. The textbooks provide a wide variety of objective tasks (grids, gapped texts, matching

elements, sentences to be continued, questions to be answered according to the information in the text, etc.) to be used as while- or after-reading activities. To find the correct answers, the students must skim or scan the text, or read it out in full. While-listening/reading exercises must be brief and to the point, so as to assess fast and efficiently the students' performance. These activities aim at facilitating comprehension of the text and introducing language.

c) After-listening/reading tasks are generally targeted at:

-assessing and enhancing the comprehension of the text;
-practicing vocabulary and structures;
-looking back at the text and interpreting its message;
-expanding and personalizing the text.

Comprehension and language (vocabulary and grammar) can be assessed and practiced with the help of objective testing techniques; interpretation and expansion or personalization of the text rely on speaking or writing and on communicative tasks. The students must be made to express thoughts and share opinions, to negotiate meaning and take part in communicative exchanges that simulate real-world ones. Such tasks activate the students' knowledge of the world and bring the text closer to their personal experiences.

For example, the students may be urged to imagine themselves in the character's place and find solutions to the situation. Shift of perspective – to a place, time, culture and situation that are closer to the students' own life experience – helps them to activate their feelings and thoughts, personalize the tragedy, and it facilitates creative response to the text.

The follow-up must be related to the text, giving the students the opportunity to use their imagination to expand its content. Follow-up tasks are mostly written, so that students learn to prepare carefully for the task. By learning to assess their work, they also learn to write better. The students are directly involved in the entire writing process. In conclusion, the teacher who wants his/her students to become active writers will have to lay great emphasis on the writing process itself.

Bibliographical references

Brown, Douglas H. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy.* San Francisco State University: Longman (2nd edition).
Ellis, R. (1996). *The Study of Second Language Acquisition.* Oxford: Oxford University Press.
Harmer, Jeremy (1987). *The Practice of English Language Teaching.* UK: Longman Handbooks for Language Teachers (3rd edition).
Littlewood, W. (2004). *Second Language Learning: The Handbook of Applied Linguistics.* A. Davies & C. Elder. Blackwell Publisher.

Le travail en projet interdisciplinaire et interculturel : le concours de la Francophonie dans le secondaire

Athena KARATHANOU
Collège « Ekpedeftiki Anagennesi », Grèce

Résumé
La Grèce, comme pays francophone, supporte la Francophonie à travers des initiatives culturelles, éducatives et pédagogiques. Une de ces initiatives est le concours de la Francophonie organisé par l'Institut Français de Grèce et le Service de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de la France en Grèce. L'objectif de notre communication consiste à étudier le projet interdisciplinaire dans le secondaire en Grèce en s'appuyant sur le cas du concours de la Francophonie. Dans le cadre de notre recherche, on mène une enquête sous la forme d'un questionnaire afin d'étudier si et dans quelle mesure les enseignants de FLE du secondaire en Grèce utilisent la pédagogie du projet lors de leur participation au concours de la Francophonie. A travers les témoignages des enseignants nous présentons leurs expériences durant leur participation au concours de la Francophonie et le déroulement de leur travail. Enfin nous fournissons les résultats positifs de leur participation au concours de la Francophonie et nous examinons les étapes du déroulement de leur projet et dans quel degré ils ont employé la pédagogie du projet. On conclut par l'analyse de données et la présentation des résultats de notre recherche qui sont également ceux qui sont susceptibles de conduire aux prises de décisions et aux actions sur le besoin de formation continue, à travers des ateliers théoriques et pratiques, des enseignants de FLE.
Mots-clés: *projet interdisciplinaire/interculturel, pédagogie du projet, concours de la Francophonie, enseignement secondaire, pratiques des enseignants.*

Abstract
Greece as a French-speaking country supports the Francophony through cultural, educational and teaching initiatives. One of these initiatives is the competition of the French language that is organized by the French Institute of Greece and the Service of co-operation and cultural activity of the Embassy of France in Athens, Greece. The objective of our research focuses on studying the interdisciplinary project at high school level in Greece based on the competition of the French-speaking language. Within the framework of our research, we conduct a survey based on a questionnaire in order to study if and up to what extent high school professors of FFL in Greece use the pedagogy of the project during their participation in the Francophony competition. By using their testimonies from the above competition, we present their experiences and a step-by-step analysis of their work. Finally, we highlight the advantages of their competing in the French language speaking tournament and we examine the stages of their commitment to the project and at which level they employed pedagogy to it. In conclusion, we agree that according to the analysis of the given data and the research's results, the professors of the FFL, are likely to lead to decision-makings and actions based on the need for continuing training through theoretical and practical workshops.
Keywords: *interdisciplinary/intercultural project, pedagogical research, French speaking competition, High School Education, professors' techniques.*

Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) – L'adhésion de la Grèce à l'OIF

C'est finalement le 20 mars 1970, lors de la deuxième conférence intergouvernementale des États francophones, réunis à Niamey, au Niger, que 21 pays signent la charte créant l'Agence de coopération culturelle et technique (l'ACCT), qui deviendra l'Agence intergouvernementale de la Francophonie (AIF) puis l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) en 2005. La date du 20 mars est désormais celle de la Journée internationale de la Francophonie. L'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) a pour mission de donner corps à une solidarité active entre les 77 États et gouvernements qui la composent (57 membres et 20 observateurs). L'OIF a pour objectif de contribuer à améliorer le niveau de vie de ses populations en les aidant à devenir les acteurs de leur propre développement. Lors du 10ième Sommet de la Francophonie à Ouagadougou (Burkina Faso), les 26-27 novembre 2004, la Grèce a été reçu à l'unanimité à l'Organisation internationale de la Francophonie, en tant que membre associé. Elle est devenue membre à part entière de la Francophonie lors du 11ème Sommet de Bucarest, les 28-29 novembre 2006.

Le concours de la Francophonie en Grèce

La Grèce, comme pays francophone, supporte la Francophonie à travers des initiatives culturelles, éducatives et pédagogiques. Une de ces initiatives est le concours de la Francophonie qui se déroule chaque année depuis 1994. Dès 2003, l'Institut Français de Grèce (IFG) et le Service de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de France en Grèce organisent, en partenariat avec les Ambassades francophones en Grèce, un concours ouvert à tous les établissements scolaires (publics et privés) et étudiants grecs – *Le Concours des dix mots*. L'opération *Dis-moi dix mots* invite chacun à jouer et à s'exprimer autour de dix mots sous une forme littéraire ou artistique. Le thème du concours est lancé vers la fin d'octobre et la remise de prix a lieu à l'Institut français d'Athènes et à l'Institut français de Thessalonique pendant la semaine de la Francophonie (autour du 20 mars). Chaque année, la journée internationale de la Francophonie est fêtée sur les cinq continents *le 20 mars*. Autour de cette date une semaine pleine d'activités et de manifestations – concerts, expositions, animations théâtrales, films, conférences – est célébrée dans tous les pays, aux instituts, aux écoles, aux mairies, etc. La semaine de la Francophonie est devenue une institution dans notre pays qui rassemble non seulement les francophones, mais tous ceux qui sont sensibilisés à la diversité culturelle.

Méthodologie de la recherche

L'objectif de notre recherche consiste à étudier le projet interdisciplinaire dans le secondaire en Grèce en s'appuyant sur le cas du concours de la

Francophonie. Dans le cadre de notre recherche, on mène une enquête sous la forme d'un questionnaire afin d'étudier si et dans quelle mesure les enseignants de FLE du secondaire en Grèce utilisent la pédagogie du projet lors de leur participation au concours de la Francophonie.

Ayant comme point de départ le cadre théorique de notre recherche sur le concours de la Francophonie, sur la pédagogie du projet et sur les projets interdisciplinaires, nous avons formulé des questions basées sur les hypothèses suivantes :

- Si les professeurs se sont appuyés sur la pédagogie du projet lors de leur projet destiné au concours de la Francophonie ;
- Si leur projet était disciplinaire ou interdisciplinaire ;
- S'ils ont tiré profit de leur participation au concours de la Francophonie.

Dépouillement et analyse de données. Analyse des données

Dans cette phase de notre recherche, on a mis notre questionnaire en ligne sur Google Drive. Il s'agit d'un questionnaire anonyme ; aucun lien n'est établi entre l'identité d'une personne et ses réponses. Le lien du questionnaire a été envoyé aux professeurs du secondaire qui ont participé au concours de la Francophonie 2012-13 par courriel à travers le Service de coopération éducative des Instituts Français d'Athènes et de Thessalonique. On a reçu 24 réponses dans l'ensemble.

Question 1

« Vous travaillez : au collège / au lycée ».

Parmi les participants à notre enquête, l7 travaillent au collège (71%) et 7 travaillent au lycée (29%).

Question 2

« Combien de fois avez-vous participé au concours de la Francophonie ? » de 1 à 3 fois / de 4 à 5 fois / de 6 fois et plus ».

À cette question l5 professeurs ont répondu qu'ils ont participé au concours de la Francophonie de 1 à 3 fois (63%), 6 professeurs y ont participé de 4 à 5 fois (25%) et 3 professeurs y ont participé de 6 fois et plus (13%).

Question 3

« Vous avez obtenu un prix : oui /non »

22 professeurs ont attesté qu'ils ont obtenu un prix (92%) et 2 professeurs n'ont pas obtenu de prix (8%).

Question 3a

« Si oui, combien de fois avez-vous été lauréat ? Une fois / deux fois / 3 fois et plus ».

Il s'agit d'une question-filtre. Parmi les 22 professeurs qui ont affirmé qu'ils ont obtenu un prix, 8 ont été lauréats une fois (36%), 7 ont été lauréats deux fois (32%) et 7 ont été lauréats 3 fois et plus (32%).

Question 4

« Vous avez été lauréat dans les catégories : chanson / jeu de société / diaporama / maquette / théâtre / vidéo / conte / bande dessinée / court-métrage / production plastique ».

À cette question il y a l'offre de plusieurs réponses possibles. 7 professeurs ont été lauréats dans la catégorie « chanson » (17%), 3 professeurs dans la catégorie « jeu de société » (7%), 5 professeurs dans la catégorie « diaporama » (12%), aucun professeur dans la catégorie « maquette » (0%), 1 professeur dans la catégorie « théâtre » (2%), 10 professeurs dans la catégorie « vidéo » (24%), 8 professeurs dans la catégorie « bande dessinée » (7%), 2 professeurs dans la catégorie « court-métrage » (5%) et 3 professeurs dans la catégorie « production plastique » (7%).

Question 5

« Cette année (2012-2013) dans le cadre du concours les professeurs ont été invités à joindre au dossier de candidature une fiche pédagogique détaillant le déroulement du projet. Planifiez-vous votre projet avant ? : Jamais / quelquefois / souvent / toujours ».

À cette question, 1 professeur a affirmé qu'il ne planifiait pas son projet les années précédentes (4%), 2 professeurs ont répondu qu'ils planifiaient leur projet quelquefois (8%), 8 professeurs ont répondu qu'ils planifiaient leur projet souvent (33%) et 13 professeurs ont attesté qu'ils planifiaient leur projet toujours (54%).

Question 6

« Comment planifiez-vous votre projet ? »

Il s'agit d'une question ouverte. On va présenter les raisonnements des enseignants interrogés sur le mode de planification de leur projet.

Question 7

« Connaissez-vous quelles sont les étapes de la pédagogie du projet ? Oui / Non ».

À cette question 21 professeurs ont répondu qu'ils connaissent les étapes de la pédagogie du projet (88%) et 3 professeurs ont déclaré qu'ils ne connaissent pas les étapes (13%).

Question 8

« Lesquelles des étapes ci-dessous avez-vous suivi lors de la réalisation du projet ? Naissance du projet / Structuration du projet / Réalisation du projet / Évaluation du projet ».

Il s'agit d'une question des plusieurs réponses possibles. 19 professeurs ont affirmé qu'ils suivent l'étape de la naissance du projet (25%), 23 professeurs ont répondu qu'ils suivent l'étape de la structuration du projet (30%), 24 professeurs ont répondu qu'ils suivent l'étape de la réalisation du projet (32%) et 10 professeurs ont affirmé qu'ils suivent l'étape de l'évaluation du projet (13%).

Question 9

« Lors du déroulement du projet avez-vous collaboré avec des profs d'autres spécialités ? Oui / Non ».

Cette question est partagée en deux moitiés. 12 professeurs ont témoigné qu'ils n'ont pas collaboré avec des profs d'autres spécialités (50%) et les autres ont témoigné qu'ils ont collaboré avec des profs d'autres disciplines (50%).

Question 9a

« Si oui, vous avez collaboré avec les profs de : grec / sciences / anglais / allemand / informatique / maths /arts plastiques / musique / autre ».

C'est une question-filtre qui concerne les profs qui ont collaboré avec des profs d'autres spécialités. Donc, 4 professeurs ont affirmé qu'ils ont collaboré avec les profs de grec (17%), aucun professeur n'a collaboré avec les profs de sciences, d'anglais, d'allemand et des maths (0%), 5 professeurs ont collaboré avec les profs d'informatique (22%), 7 professeurs ont collaboré avec les profs d'arts plastiques (30%), 6 professeurs ont collaboré avec les profs de musique (26%) et 1 professeur a collaboré avec le prof d'éducation physique (4%).

Question 10

« Quelles ont été les modalités de travail en classe ? En groupe / en tandem / individuellement ».

Il y a plusieurs réponses possibles à cette question. 23 professeurs ont noté qu'ils travaillent en groupe (53%), 7 professeurs ont noté qu'ils travaillent en tandem (16%) et 13 professeurs ont noté qu'ils travaillent individuellement (30%).

Question 11

« Si vous avez travaillé en groupes, les élèves se sont répartis en fonction de : leurs choix / leur sexe / leur intimité entre eux / leur niveau d'apprentissage / leurs talents / au hasard ».

Il s'agit d'une question-filtre qui se réfère aux professeurs qui travaillent en groupes. 14 professeurs ont répondu que les élèves se sont répartis en fonction de leur choix (30%), 1 professeur a déclaré que les élèves se sont répartis en fonction de leur sexe (2%), 12 professeurs ont affirmé que les élèves se sont répartis en fonction de l'intimité entre eux (26%), 4 professeurs ont affirmé que les élèves se sont répartis en fonction de leurs talents (30%) et 2 professeurs ont attesté que les élèves se sont répartis au hasard (4%).

Question 12

« Le choix de la catégorie (produit final) s'est fait : de manière guidée / de manière semi-guidée / de manière autonome ».

À cette question 5 professeurs ont répondu que le choix de la catégorie s'est fait de manière guidée (21%), 14 professeurs ont répondu que le choix s'est fait de manière semi-guidée (58%) et 5 professeurs ont répondu que le choix s'est fait de manière autonome (21%).

Question 13

« Le projet s'est déroulé : pendant les heures de français / pendant les heures d'autres matières / en dehors du temps scolaire (après l'école) ».

Cette question permet plusieurs réponses. 18 professeurs ont déclaré que leur projet s'est déroulé pendant les heures de français (44%), 5 professeurs ont déclaré que leur projet s'est déroulé pendant les heures d'autres matières (12%) et 18

professeurs ont affirmé que leur projet s'est déroulé en dehors du temps scolaire (44%).

Question 14

« Le déroulement du projet a duré : moins d'une semaine / de 1 à trois semaines / un mois / deux mois et plus ».

Aucun professeur n'a attesté que le déroulement de son projet a duré moins d'une semaine (0%), 7 professeurs ont travaillé leur projet un mois (29%) et 10 professeurs ont travaillé leur projet un mois et plus (42%).

Question 15

« Avez-vous utilisé l'évaluation au cours de votre projet ? Oui / non ».

Les informateurs se sont scindés pour cette question. 2 professeurs ont affirmé qu'ils ont utilisé l'évaluation au cours de leur projet (50%) et 12 professeurs ont affirmé qu'ils n'ont pas utilisé l'évaluation au cours de leur projet.

Question 16

« Si, oui, quel(s) type(s) d'évaluation avez-vous utilisé ? Diagnostique / formative / sommative ».

C'est une question – filtre destinée aux professeurs qui ont utilisé l'évaluation au cours de leur projet. On a la possibilité de plusieurs réponses. 3 professeurs ont affirmé qu'ils ont utilisé l'évaluation diagnostique (18%), 7 professeurs ont affirmé qu'ils ont utilisé l'évaluation formative (41%) et 7 professeurs ont utilisé l'évaluation sommative (41%).

Question 17

« Quel a été votre rôle lors du déroulement du projet ? Montrer aux élèves comment ils doivent faire / faire à la place des élèves / organiser leur apprentissage / être totalement non-directif (presque absent) / guider et faciliter les élèves / repérer les obstacles et définir les stratégies pour les dépasser ».

Il y a plusieurs réponses à choisir. 13 professeurs ont affirmé qu'ils montrent aux élèves comment ils doivent faire (19%), 3 professeurs ont affirmé qu'ils font à la place des élèves (4%), 12 professeurs ont attesté qu'ils organisent leur apprentissage (18%), 1 professeur a déclaré qu'il est totalement non-directif (presque absent), 21 professeurs ont attesté qu'ils guident et facilitent les élèves (31%) et 17 professeurs ont affirmé qu'ils repèrent les obstacles et définissent les stratégies pour les dépasser (25%).

Question 18

« Présentez en quelques lignes les points positifs de votre participation au concours de la Francophonie (au niveau d'élèves et de profs) ».

Il s'agit d'une question ouverte. On va analyser les témoignages des professeurs ci-dessous.

La présentation des résultats

Dans cette dernière étape de notre recherche on va présenter les résultats significatifs de l'enquête d'une manière synthétique.

En premier lieu, notre recherche est effectuée avec un groupe de professeurs de FLE du secondaire qui ont eu l'expérience de participer au concours de la Francophonie. Les 24 professeurs qui ont répondu au questionnaire ont été invités à donner des informations précises sur leur participation au concours et sur le déroulement de leur projet.

Réponses liées au concours de la Francophonie

En ce qui concerne les interrogés, la plupart d'eux travaillent au collège. Il est vrai qu'au collège les élèves ont plus de temps disponible que les lycéens qui sont plutôt occupés des examens panhelléniques. À part de ça le FLE est enseigné en classe de 2ème et 3ème au lycée. En classe de 1ère au lycée, le FLE est une langue au choix (année scolaire 2012-2013). De toute façon, les collégiens et les lycéens font des efforts admirables lors de leur projet destiné au concours de la Francophonie malgré leurs devoirs à l'école et le manque de temps libre.

En ce qui concerne la participation au concours de la Francophonie la plupart des professeurs ont affirmé qu'ils ont participé de 1 à 3 fois (63%) et ont obtenu un prix (92%) au moins une fois. Les catégories favorisées dans lesquelles ils ont été lauréats sont : la vidéo (24%), le conte (19%), la chanson (17%) et le diaporama (12%). En tout cas ils ont tenté aussi les autres catégories sauf celle de la maquette qui est plutôt choisie par les élèves du primaire.

Enfin, relativement aux points positifs de leur participation au concours de la Francophonie, les professeurs ont partagé leurs aspects et leurs vécus avec leurs apprenants. On pourrait classer les points positifs de la participation au concours de la Francophonie en 4 niveaux ; niveaux élèves, niveaux élèves – profs, niveau profs et niveau FLE.

Niveau élèves

Lors de leur participation au concours de la Francophonie les élèves ont développé des compétences fondamentales au niveau cognitif et socio-affectif. Ils sont motivés. Ils prennent des initiatives. Ils travaillent en équipe. Ils sont actifs et responsables dans le cours. Ils participent tous, mêmes les plus « faibles » selon leur talents. Tous les élèves progressent en français. Ils apprécient le FLE puisqu'ils l'approchent d'une manière ludique et créative. Dans la classe l'ambiance est joyeuse. Les élèves sont souriants, enthousiastes, respectueux envers leurs camarades. Ils ont développé des relations intimes puisque ils se rencontraient en dehors du temps scolaire pour accomplir leurs tâches sur la Francophonie.

Niveau élèves – professeurs

Les profs ont affirmé que grâce au concours de la Francophonie ils ont gagné un meilleur contact avec ses élèves. Leurs relations ont été améliorées. Ils étaient plus proches de leurs élèves, de leurs soucis. Ils ont découvert le caractère et les talents de leurs élèves. Ils ont encouragé tous les élèves durant le projet. Élèves et

professeurs se confiaient leurs pensées et leurs sentiments. Ils ont construit des relations solides basées au respect et à l'appréciation mutuelle.

Niveau professeurs

Tous les profs se sont accordés au fait qu'ils ont acquis une expérience essentielle au domaine éducatif, coopératif et administratif. Comme professeurs ils ont valorisé leurs compétences. Ils ont expérimenté de nouveaux champs didactiques et pédagogiques en s'échappant de la monotonie de l'actualité scolaire et des manuels du cours de FLE. Ils ont vécu l'expérience des projets interdisciplinaires et interculturels qui consiste un bagage significatif dans leur enseignement. Concernant les collègues, les professeurs de FLE ont affirmé qu'ils ont éprouvé le respect et l'admiration de la part des professeurs d'autres spécialités qui ont été inspirés et suscités par leur initiative, puisque ils ont exprimé la volonté de participer aux concours similaires.

Niveau FLE

Les professeurs à travers du concours ont eu la possibilité d'amener leurs élèves dans le monde de la Francophonie. Les élèves ont aimé la langue et la culture française. Ils se sont sentis libres à s'exprimer en français. Leurs compétences orales et écrites, ont été améliorées. En ce qui touche la promotion du FLE, le concours de la Francophonie a joué un rôle primordial. Tous les élèves veulent y participer. Les prix du concours et les expériences fructueuses des lauréats aux Instituts Français (participation aux ateliers de théâtre et de jeux de société) ont eu un grand impact chez les nouveaux adhérents qui choisissent d'apprendre la langue française.

Réponses liées au déroulement du projet

L'année (2012/13), dans le cadre du concours, les professeurs ont été invités à joindre au dossier de candidature une fiche pédagogique détaillant le déroulement du projet. Ce fut le prétexte de notre recherche sur le déroulement du projet de la part des professeurs. La plupart des professeurs ont affirmé qu'ils planifiaient presque toujours leurs projets aux concours précédents [toujours (54%), souvent (33%)]. Puis, ils ont été invités à répondre sur la manière qu'ils planifiaient leur projet. Cette question est liée aux questions sur les étapes de la pédagogie du projet et sur notre hypothèse de la recherche en ce qui concerne l'emploi de la pédagogie du projet par les professeurs. La plus grande partie des professeurs connaît les étapes de la pédagogie du projet (88%). Relativement aux étapes, ils ont affirmé qu'ils suivent plutôt les trois étapes, celle de la naissance du projet, de sa structuration et de sa réalisation. Un petit nombre (13%) a avoué l'emploi de l'évaluation lors de son projet. Spécialement, lors de la présentation de la planification de leur projet sur la Francophonie ils ont suivi les étapes ci-dessous :

- Ils ont sensibilisé les élèves au concours de la Francophonie. Ils ont fait ensemble le choix du sujet et du type de production selon le niveau et l'intérêt des apprenants. Ils ont fixé les objectifs, la durée, le produit final.
- Ils ont suggéré des pistes de travail en attribuant des tâches aux élèves. Ils ont reparti les élèves en groupes selon leurs choix, leurs talents et leur intimité entre eux.
- Ils sont passés à la réalisation des tâches, à la réalisation du produit final.
- Le prof a effectué une évaluation de l'ensemble sans « trahir » le style de l'élève. On a réalisé une évaluation formative lors de la réalisation du projet, on a discuté avec ses élèves, sur ce qu'on aime et sur ce qu'on n'aime pas et enfin on est arrivé à l'évaluation sommative avec les résultats du concours.

Ensuite on va vérifier notre hypothèse sur l'interdisciplinarité de leur projet. Les enseignants ont été demandés s'ils ont collaboré avec des profs d'autres spécialités. La moitié des professeurs a collaboré avec d'autres collègues. Les autres ont suivi un projet disciplinaire ou interdisciplinaire sans l'implication des autres enseignants. Ils ont surtout collaboré avec les profs d'arts plastiques, de musique, d'informatique et de grec.

Finalement, les professeurs ont été invités à indiquer si le choix de la catégorie s'est fait de manière guidée, de manière semi-guidée, de manière autonome et quel a été leur rôle lors du déroulement du projet. Le 58% de professeurs ont affirmé que le choix s'est fait de manière semi-guidée. Ils ont facilité leurs apprenants à choisir la catégorie pertinente. Il y a aussi ceux qui ont décidé la catégorie sans la participation de leurs élèves et ceux qui ont confié le choix de la catégorie aux élèves.

À propos de la question introduite sur le rôle des enseignants lors du déroulement du projet, on a été influencé par la théorie de Huber sur la conduite des apprentissages. Selon lui, il y a trois dérives à éviter ; *faire à la place des élèves, montrer aux élèves comment ils doivent faire et être totalement non-directif. En revanche, le maître est l'organisateur de l'apprentissage, celui qui repère les obstacles et guide les élèves* (73). Ici, la majorité des enseignants ont affirmé qu'ils guident et facilitent les élèves (31%), qu'ils repèrent les obstacles et définissent les stratégies pour les dépasser (25%). On note aussi que 19% de professeurs montrent aux élèves comment ils doivent faire et 18% de professeurs organisent leur apprentissage. Une minorité des professeurs ont affirmé qu'ils font à la place des élèves et qu'ils sont totalement non-directifs. Donc, d'après notre enquête, les professeurs, durant le projet du concours, guidaient les apprenants, organisaient leur apprentissage en les facilitant, mais il y avait aussi des cas où l'initiative des élèves était coupée par les explications et les actions montrées par eux. M. Huber soutient dans sa théorie sur la conduite des apprentissages que « intervenir au bon moment, ni trop tôt, ni trop tard, dans les situations d'apprentissage apparaît comme une compétence décisive du formateur »(72).

Le concours de la Francophonie est un concours collectif, collaboratif. Ce qui lui importe n'est pas surtout le prix, mais les efforts fructueux, réalisés jusqu'à la fin du projet.

La pédagogie du projet dans l'enseignement du FLE – Perspectives – Formation des professeurs

Après avoir analysé les résultats de notre recherche, nous présentons le bilan des fiches pédagogiques des productions de la Francophonie (2013) sur une base d'une vingtaine de fiches (primaire, collège et lycée), fait par 2 stagiaires à l'IFG (Institut Français de Grèce).

Points positifs généraux :

- Généralement, le travail est fait collectivement, en petits groupes et à quelques moments de manière individuelle ;
- Travail souvent interdisciplinaire avec les autres enseignants d'histoire, d'arts, de musique ;
- Les objectifs généraux du projet sont en général bien définis et cohérents ;
- Les talents individuels sont mis en évidence dans un travail individuel ;
- Détails concernant le matériel et le support utilisés ;
- Déroulement de la production explicitée par séance.

Points négatifs généraux :

- Le rôle de l'enseignant est rarement décrit et que brièvement ;
- Le rôle de chacun des élèves n'est pas souvent détaillé ;
- Il y a très rarement un bilan qui est fait sur les objectifs atteints ou pas de projet et sur les sentiments des élèves ;
- Peu de détails sur les points de grammaire ou lexicaux abordés pendant les étapes du projet. Certaines fiches sont trop longues ou trop courtes ;
- Difficultés des enseignants à développer les trois étapes du projet pédagogique à savoir : le choix et les objectifs du sujet, la production et son déroulement puis le bilan du projet.

À propos des résultats de cette enquête, nous présentons quelques conseils qui seraient utiles aux enseignants qui participent avec leurs élèves au concours de la Francophonie.

- Créer une fiche pédagogique type avec le déroulement du projet et la publier sur le site de l'IFA (Institut Français d'Athènes) avec les documents ressources utilisées pour la classe.
- Demander aux enseignants de faire un travail spécifique sur les dix mots de la Francophonie à intégrer dans les productions.
- Demander un « quotas » de pages plus ou moins précis pour la rédaction de la fiche pédagogique.
- Demander d'envoyer avec la fiche pédagogique les documents annexes utilisés.
- Proposer une fiche d'auto évaluation aux élèves en fin de projet pour le bilan.
- Favoriser le travail individuel et collectif.

De plus, l'Association des Professeurs de Français Grèce (A.P.F. FU – GRÈCE) et l'Institut français de Grèce (I.F.G.) – service culturel de l'Ambassade de France en Grèce ont entrepris ensemble d'élaborer un dispositif associatif de formation continue, dans le but de contribuer à améliorer la qualité de l'enseignement du français pour s'adapter aux nouveaux besoins des publics scolaires, dans le respect des programmes d'enseignement nationaux. Il s'agit d'un catalogue de formation pour la fin de l'année 2013 sous l'égide du Ministère de l'Éducation nationale. Une vingtaine de formateurs seront chargés de se déplacer dans toutes les régions du pays afin d'offrir des sessions de formations continue aux enseignants des établissements où les français est enseigné.

À travers ce projet de formation continue pour les enseignants de FLE grecs nous estimons que la pédagogie du projet et l'esprit de l'interdisciplinarité et de l'interculturalité seront plus répandus dans l'enseignement du FLE. Dans cette perspective il est nécessaire de souligner l'importance du savoir et du savoir-faire de la pédagogie du projet chez les enseignants de FLE du moment où ils commencent leurs études à l'université. Nous avouons que la formation des professeurs de FLE sur la pédagogie du projet doit commencer à l'université, à travers des ateliers théoriques et pratiques, et continuer au fur et à mesure de leur vie professionnelle.

Conclusion

Finalement, on pourrait avouer et signaler les gains pédagogiques lors d'un travail en projet et notamment en projet interdisciplinaire. Spécialement, dans le cas présent du concours de la Francophonie, on a constaté par les témoignages des enseignants que la participation au concours de la Francophonie a fortifié la relation des élèves avec leurs camarades et leurs professeurs et a construit un pont solide avec la culture cible. Dans cette optique, il est nécessaire de supporter le concours de la Francophonie et toutes les initiatives pédagogiques qui promeuvent la langue, la culture et l'enseignement de FLE dans le système éducatif.

Références bibliographiques

Bordalo, Isabelle, Ginestet Jean-Paul. *Pour une pédagogie du projet*. Paris : Hachette Éducation, 1993.

Cuq Jean-Paul. *Dictionnaire de didactique du français-Langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, 2003.

Huber, Michel. *Apprendre en projets*. Lyon : Chronique Sociale, 2005.

---. *Conduire un projet-élèves*. Paris : Hachette Éducation, 2005.

Javeau C. Η ΕΡΕΥΝΑ ΜΕ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ, ΑΘΗΝΑ, τυπωθήτω-ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ, 2005.

Kalyva A., septembre-octobre-novembre 2011, *« Interdisciplinarité à l'école primaire : difficultés de la mise en place des innovations a travers un exemple concret »*. Contact+, no 55,42-48.
Mavromara-Lazaridou C., mars-avril-mai 2009, *« La pédagogie du projet au collège public en Grèce »*.Contact+, no 45,33-39.
20 mars 2012-Journée international de la Francophonie, [consulté le 25 novembre 2012], Disponible sur : http://www.20mars.francophonie.org
Institut français-Grèce [consulté le 14 juillet 2013], Disponible sur le site: http://www.ifa.gr/dmdocuments/SCE/CATALOGUE_FORMATIONS%202013.pdf
Dis-moi Dix mots semés au loin, [consulté le 18 novembre 2012], Disponible sur : http://www.dismoidixmots.culture.fr
La Francophonie en Grèce-Η Γαλλοφωνία στην Ελλάδα, 2011[consulté le 31-10-2012], Μιχάλης Πολίτης, Disponible sur:
http://francophonie-en-grece.blogspot.gr/2012/10/lorganisation-internationale-de-la.html
Organisation International de la Francophonie, 2008[consulté le 31 octobre-2012], Disponible sur : http://www.francophonie.org

Intégration des textes littéraires dans l'enseignement du FLE aux départements de français en Libye

Alsadag H. E ALSADAG
Université de Sirte, Faculté des lettres, Libye

Résumé
L'objectif de notre communication consiste à présenter l'enseignement de la littérature en FLE, étudier l'enseignement et l'intégration des textes littéraires francophones et français et dans un aspect empirique l'enseignement des textes littéraires aux départements de français en Libye. Notre recherche s'appuie sur les lieux, les étapes de l'enseignement de la littérature française en Libye et sur le texte littéraire dans les programmes et manuels libyens de français. L'enseignement de la littérature française en Libye commence de la troisième Année pour le système annuel et dès le début du cinquième semestre, pour le système semestriel et cela justifie la difficulté de plusieurs étudiants à avoir la capacité d'animer un dialogue ou une conversation en langue française. Dans cette optique, l'enseignement de la littérature française doit commencer le plus tôt possible pour motiver les étudiants à travailler. Les textes littéraires touchent les étudiants et leur permettent de vivre la période dans laquelle ces textes ont été écrits. Cet objectif doit être en faveur de nos étudiants, d'améliorer l'enseignement/ l'apprentissage du français comme langue étrangère et de faire apprécier la langue aux apprenants pour favoriser l'interaction et la communication. En liaison avec notre recherche aux universités en Libye, nous étudions les témoignages des professeurs et des étudiants sur l'enseignement de la littérature française. Nous signalons les gains pédagogiques, culturels et interculturels de l'intégration de la littérature francophone/française dans l'enseignement de FLE.
Mots-clés : *texte littéraire, FLE, pragmatique linguistique, interculturalité, lecture, l'enseignement de la littérature en Libye, programmes et manuels libyens de français.*

Abstract
The aim of the article is to present the teaching of literature in French as a Foreign Language (FFL), studying education and integration of French and Francophone literary texts and the empirical aspects of teaching literary texts in the French departments of Libya. The research is based on the places, on the stages of teaching French literature and on the literary text within the curricula and manuals of French as a foreign language in Libya. The teaching of French literature in Libya begins the third year of the annual system and since the beginning of the fifth semester for semester system and this justifies the difficulty of many students to have the capacity to lead a dialogue or conversation in French. In this context, the teaching of French literature must begin as soon as possible in order to motivate students to work. Literary texts affect students and allow them to live the period in which these texts were written. This objective should be for the gain of our students, to improve teaching / learning of French as a foreign language and to appreciate the language learners to encourage interaction and communication. In connection with our research universities in Libya, we study the testimony of teachers and students on the teaching of French literature. We note the educational, cultural and intercultural gains of the integration of Francophone / French literature in teaching FFL.

Keywords: *literary text, FFL, linguistic pragmatics, intercultural, reading, teaching literature in Libya, Libyan programs and French manuals*

C'est à travers sa littérature qu'on
apprend le mieux un pays étranger.
(Simone de Beauvoir)

Introduction

Dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE), le texte littéraire tend à prendre une place prépondérante contrairement à d'autres domaines du champ ou à d'autres aspects de la langue comme l'écrit, la grammaire, la traduction, la phonétique, etc. L'enseignement de la littérature est nécessaire dans l'apprentissage de la langue française, parce qu'elle permet aux apprenants d'acquérir une certaine compétence culturelle et linguistique. Notre travail sera subdivisé en deux parties. La première partie est théorique qui a pour but d'expliquer les composantes interculturelle et linguistique du texte littéraire. La deuxième partie est d'ordre empirique dans laquelle nous allons demander à trois professeurs de français de répondre a un questionnaire précis sur l'enseignement de la littérature française en classe de FLE. Ce travail cherche à répondre aux questions suivantes : Comment enseigner les textes littéraires dans une classe de langue aux apprenants de français? Par quel outil ou bien par quel mécanisme de lecture, les professeurs de littérature peuvent-ils organiser et arranger des activités méthodologiques et diriger des séances de communication littéraire entre les textes étudiés et les apprenants?

L'enseignement de la littérature en Libye

La Libye est un pays arabophone, l'arabe est la langue officielle de l'État et aussi langue maternelle du peuple libyen. Elle exerce une politique d'arabisation ferme et soutenue. Mais l'anglais qui est considéré comme sa première langue étrangère, a une place prépondérante dans le système éducatif comparé aux autres langues étrangères à savoir le français et l'italien. Il est une langue d'enseignement pour ceux qui ont choisi la langue anglaise au lycée et dans beaucoup de disciplines universitaires (médecine, pharmacie, etc.), il est la langue de l'enseignement. Les autres langues étrangères (le français et l'italien) ne sont enseignées qu'à l'université avec des effectifs assez modestes et c'est à cause du manque de l'enseignement de ces deux langues dans le cycle secondaire.

Le français comme étant la deuxième langue étrangère du pays est présent en tant que département autonome dans les universités libyennes, il y a des départements de français dans les villes suivantes : Tripoli, Gharyane, Zaouia, Sabrata, Benghazi, Derna, Albeidha, Tobrouk, Musrata, Sirte, Sabha et Waddan). De ces données, nous pouvons dire que l'enseignement de la littérature française commence plus tard et cela justifie la faiblesse de plusieurs étudiants à avoir la

capacité d'entretenir un dialogue ou une conversation pertinente. Le programme du FLE en Libye vise à produire des apprenants qui peuvent communiquer à la fois culturellement et linguistiquement avec les peuples de nombreuses communautés mondiales. C'est pour cela, dans ce qui suit nous allons mettre l'accent sur les composantes interculturelle et linguistique du texte littéraire et la manière où la méthode utilisée par l'enseignant vise à enseigner le texte littéraire dans une classe de FLE. Dans ce qui suit, nous allons tout d'abord expliquer la composante interculturelle puis la composante linguistique du texte littéraire. Avant d'expliquer le terme « interculturalité », il est tout d'abord utile de définir le concept « culture ». Etymologiquement, le concept « culture » vient du verbe latin « colere », c'est-à-dire, « habiter », « cultiver » ou « honorer ». Ce mot prend des significations différentes selon ses utilisations »[1].

Selon l'Encyclopédie Universelle, il existe deux définitions de la culture :

- Une définition restreinte, qui utilise le mot culture pour « la description de l'organisation symbolique d'un groupe, de la transmission de cette organisation et de l'ensemble des valeurs étayant la représentation que le groupe se fait de lui-même, de ses rapports avec les autres groupes et de ses rapports avec l'univers naturel »[2].
- Une définition plus large, qui utilise le mot culture pour décrire aussi bien « les coutumes, les croyances, la langue, les idées, les goûts esthétiques et la connaissance technique, que l'organisation de l'environnement total de l'homme, c'est-à-dire la culture matérielle, les outils, l'habitat et plus généralement tout l'ensemble technologique transmissible régulant les rapports et les comportements d'un groupe social avec l'environnement »[3].

Le terme « interculturalité » indique l'interaction entre les différentes cultures. Selon Claude Clanet, il indique « une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités. C'est un échange entre les personnes. Il faut relever là que l'interculturalité est différente de la multiculturalité qui est un ensemble de plusieurs cultures dans un même espace. C'est la juxtaposition des cultures »[4].

L'U.N.E.S.C.O. annonce que « la culture peut être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances »[5].

Après avoir défini l'interculturalité, il est nécessaire d'établir un rapport entre l'interculturalité et l'enseignement du FLE. Le but de l'enseignant(e) est de susciter chez l'apprenant le goût de la lecture et de l'encourager à s'intéresser à sa culture et à s'ouvrir à celle d'autrui ce qui favorisera son intégration dans la société.

La tâche de l'enseignant(e) semble claire. Reste à savoir le moyen par lequel l'enseignant pourrait susciter chez l'apprenant la découverte de ce qui est positif dans l'interférence culturelle en vue de l'aider à s'intégrer dans la vie quotidienne et à accepter les autres. Toutefois, un certain nombre de manuels de français, dans

un système d'apprentissage sur plusieurs années, peut faciliter la tâche d'enseignant (e) en respectant une progression cyclique et de veiller à ce que les thèmes (travail, santé…) soient repris et approfondis à différents moments.

Les didacticiens et les enseignants ne doivent pas se contenter du raccourci pédagogique seulement, ils doivent chercher la complexité et la variété des supports pour amener l'apprenant à une réflexion sur l'autre et sur lui-même. Ils doivent toutefois inciter les apprenants à avoir un sens de curiosité de lire et relire les textes proposés par leurs enseignants et d'imaginer et d'en jouir sans cesse différemment. Ils doivent choisir le texte qui suscite l'interrogation et l'imagination, provoque l'émotion et la pensée à la fois et appelle l'envie de chercher à savoir comment il est fabriqué, quels sont ses composantes et ses techniques.

Mais il est toutefois utile de mentionner que l'approche interculturelle exige un climat de travail axé sur la confiance entre enseignant et apprenant. L'enseignant sollicite au maximum le travail en équipe ou à deux au cours de l'exploitation des textes littéraires. Cela demande une grande flexibilité de la part de l'enseignant ainsi qu'un savoir-faire.

Passant à la compétence pragmatique du texte littéraire, nous allons en premier lieu définir la pragmatique comme étant une branche de la linguistique puis expliquer son rôle dans l'enseignement du texte littéraire dans une classe de FLE.

« La pragmatique est la branche de la linguistique qui s'intéresse aux éléments du langage dont la signification ne peut être comprise qu'en connaissant le contexte de leur emploi » [6].

Elle est née au XIX[e] siècle aux États-Unis, mais elle a commencé à se développer surtout après la Seconde Guerre mondiale.

La pragmatique comme science du langage en acte « prend en compte toutes les stratégies mettant en œuvre l'interprétation des contenus implicites par le destinataire, elle insiste sur le caractère interactif et réflexif du discours et sur son rapport à des normes » [7].

L'enseignant dans une classe de FLE doit donc inciter les apprenants de la langue française à distinguer et identifier les différents messages diffusés dans un texte littéraire, récit, poème, conte, etc.

Selon Daniel Bergez, il y a un dénominateur commun et essentiel entre la pragmatique et la literature : c'est l'usage du signe, du langage comme médium de communication et d'interaction « l'œuvre littéraire, appartenant à l'univers du langage, appelle naturellement un discours qui la légitime, la commente, l'éclaire »[8].

Étude de cas

Ci-dessous nous allons présenter les étapes de la recherche effectuée dans le cadre de l'enseignement de la littérature française avec les étudiants libyens.

Méthodologie de la recherche

Dans ce qui suit nous analysons les étapes de notre recherche sur l'enseignement de la littérature française aux départements de Français en Libye. L'enquête est réalisée par la méthode de l'entretien. Trois professeurs de FLE ont été invités à répondre à un questionnaire précis sur l'enseignement de la littérature française en classe de FLE.

Questionnaire :

1.Vous travaillez / enseignez à :
2.L'effectif des classes (nombre d'étudiants):
3.Quels types de documents littéraires vous enseignez (poèmes, romans.)
4.Quels types d'activités proposez-vous à vos élèves ?
5.Quels sont les critères de choix des documents littéraires ?
6.Quel est le comportement/la réaction (degré de motivation) des étudiants face aux textes littéraires.
7.Séances/séquences : Combien de séances/cours avez-vous besoin pour accomplir l'enseignement d'un texte littéraire ?
8.Quand vous enseignez un texte littéraire, vous travaillez sur le culturel et l'interculturel ?
9.Comment vous sensibilisez vos apprenants à la notion de la culture ?
10.Acquisition de la compétence interculturelle en classe de langues : établissez-vous des liens entre la culture de l'apprenant et la culture étrangère/française ? Expliquez .

Les réponses des professeurs de FLE

Professeur 1

Il travaille à l'Université de Tripoli, à la faculté des langues au département de français. Il enseigne dans deux classes de 50 étudiants. En ce qui concerne les types de documents littéraires enseignés, il choisit surtout de la prose (divers textes romanesques, descriptifs, argumentatifs), des poèmes. La démarche se déroule par époque (Moyen Age, XVI-e siècle etc..). Les activités privilégiées sont la lecture, l'explication et l'analyse des textes dans le cadre d'un contrôle continu (évaluation formative/sommative). Par rapport aux critères de choix des documents littéraires il préfère des textes réécrits en français moderne autant que possible, des textes adéquats, selon le niveau des apprenants de FLE. De plus, il choisit des textes ayant une certaine richesse formelle, une dimension sociale, politique, traitant d'un problème actuel. Face aux textes littéraires les étudiants présentent un intérêt limité pour diverses raisons, par exemple, à cause du niveau de français qui est assez faible ou à cause du manque de référence culturelle. Enfin, l'enseignement d'un texte littéraire se réalisé dans deux séances en général. Ils travaillent sur le culturel et l'interculturel, en rendant la notion de la culture française aussi proche que possible de la vie quotidienne de l'apprenant et de sa propre culture. Selon le

professeur, on établit des liens entre la culture de l'apprenant et la culture française pour une raison liée au tourisme et à cause du fait que le monde est devenu un unique village. Les moyens de communications impliquent nécessairement une certaine interculturalité inconsciente. Le but de la rendre consciente s'appuie sur le rôle de l'enseignant et de l'étude des textes littéraires.

Professeur 2

Il travaille à l'Université de Aljabel Algharbi, à la faculté des lettres au département de Français en classe de 18-30 étudiants. Il enseigne des poèmes, des nouvelles et des romans. En ce qui concerne les romans, il n'est pas possible de les lire complètement dû à ses volumes, à la capacité des étudiants et à la durée limitée des cours. En ce qui concerne les activités proposées, on fournit aux apprenants des documents en deux formes lisibles et audibles. Il est donc possible, pour l'apprenant, de ne pas se contenter de lire le texte, mais aussi de l'écouter en bon français. Dans la classe, chaque étudiant doit lire au moins un paragraphe ou quelques vers s'il s'agit d'un poème. Le professeur doit ensuite procéder à l'explication. Celle-ci doit englober l'auteur, les mots difficiles, le courant littéraire et une idée sur l'époque dans laquelle se déroulent les événements. Le choix du texte est tributaire de chaque époque. Le document doit alors bien représenter son époque et le contenu doit être plus simple, cohérent et concis. En ce qui concerne la réaction des étudiants face aux textes littéraires, vu le niveau culturel et l'acquis linguistique médiocre de chaque étudiant, on trouve leur réaction envers le texte littéraire plus ou moins insuffisante. Or, de nombreux étudiants ont tendance à être bien éduqués et lettrés. Pourtant il y a des étudiants qui ont un désir ardent d'être bien motivés et de travailler durement à s'améliorer autant que possible. Le professeur atteste qu'il a besoin de quatre séances pour accomplir l'enseignement d'un texte littéraire. Il travaille sur le culturel et l'interculturel en faisant une étude comparative interculturelle basée sur tout ce qui existe et exercé dans la vie quotidienne en confrontant les textes littéraires, en essayant de dégager les points communs afin d'approfondir les connaissances et les savoir-faire sur les deux pays concernés.

Professeur 3

Il travaille à l'Université de Sirte à la faculté des lettres en deux classes de 6 -8 étudiants. Il enseigne des extraits des pièces de théâtre, des extraits de romans (genre romanesque) et des poèmes. Pour les débutants du 3ème et 4ème semestre on choisit des romans adaptés en français facile (comme La mare au diable) de George Sand. Il enseigne aux étudiants la littérature II, plus précisément la littérature du XIX et du XXe siècle contenant soit des poèmes, soit des romans. Les écoles littéraires ainsi que les œuvres de Chateaubriand et Me de Staël et les Poèmes d'André Gide et de Guillaume Apollinaire font partie intégrale de la

méthode consacrée aux étudiants du 8ème semestre. Les activités suivantes sont proposées aux apprenants pendant le cours:

- Lecture du texte par le professeur suivis de la lecture des apprenants ;
- Explications des mots difficiles du texte ;
- Répondre oralement aux questions de compréhension ;
- Dégagé l'idée générale du texte ;
- Retrouver les personnages du texte, les temps verbaux, les changements des temps, les procédés styliques ;
- Analyse du texte à partir des activités de compréhension de lexique, d'expression et grammaticale.

On essaie de leur poser des questions sur le déroulement du texte, quel que soit son origine ou son genre pour avoir une réponse immédiate. Cela encourage les étudiants à réfléchir et à répondre oralement. Les activités qu'on leur propose consiste à faire un jeu de rôle, chacun présente ce qu'il a compris pendant le cours, et quelquefois les étudiants jouent des conversations inclues dans la méthode. Par rapport aux textes, il les choisit selon le niveau de compréhension des apprenants. Il choisit des textes que les apprenants peuvent facilement comprendre. Les textes doivent avoir un sujet sérieux qui parle d'un problème social ou d'un problème quotidien. Il faut avoir des idées constructives et décentes qui conviennent à la société dans laquelle ils vivent. On choisit les documents littéraires qui s'adaptent avec la période précisée à l'enseignement et qui concordent avec la méthode. Face aux textes littéraires les comportements des étudiants sont différents car le degré de motivation et de compréhension des apprenants est différent. Certains sont motivés et ont la compréhension facile tandis que d'autres ont des difficultés de compréhension à cause de leur faible niveau. La participation varie selon les niveaux et la motivation des apprenants et du professeur. Quelques - uns s'intéressent à lire et à connaître la littérature française et alors ils essaient d'être motivés en classe, tandis que d'autres s'intéressent marqués par l'absence de la motivatin. Quelquefois ils n'arrivent pas à comprendre les textes à aborder et ça revient à ce qu'il y a de faux débutants parce qu'ils n'avaient pas étudié le français au cycle secondaire. Mais après l'aide qu'on leur donne, ils arrivent à bien saisir les idées cachées dans les contextes. Mais cela exige le déploiement d'un grand effort de la part du professeur. Pour les apprenants du FLE comme ceux de la Libye, il faut deux séances pour améliorer le niveau des étudiants et pour atteindre les objectifs visés. Les difficultés rencontrées par ces apprenants s'expliquent par le fait que le français est utilisé uniquement au département si non pendant les cours. En dehors des cours, il n'y a pas d'autre occasion pour l'apprentissage et la pratique de la langue française. On croit qu'ils ont besoin de deux cours de deux heures pour terminer la lecture et l'explication d'un texte littéraire et aussi pour corriger les exercices de type questions/réponses qui aident à mesurer la compréhension des étudiants sur le contenu du texte. L'enseignement d'un texte littéraire exige au moins deux cours pour faire entraîner les étudiants à bien faire l'analyse parfaite pour les différentes parties du texte. En ce qui concerne l'enseignement de la culture française et de l'interculturel, il faut expliquer aux apprenants l'importance

de l'acquisition des cultures étrangères pour l'apprentissage d'une langue afin d'être mieux cultivé, puisqu'on ne peut pas apprendre une langue étrangère en ignorant ou en omettant le coté culturel. Donc il est nécessaire d'expliquer aux apprenants qu'une langue s'apprend obligatoirement avec la culture de cette langue. Apprendre la culture de n'importe quelle langue étrangère approfondit les connaissances de l'apprenant et l'aide facilement à comprendre la langue cible. L'enseignement des textes littéraires permet à tous les apprenants de découvrir d'autres cultures à travers la lecture des textes lus ou étudiés des auteurs de cultures différentes. Ces découvertes permettront aux apprenants de faire des synthèses entre leur propre culture et les autres cultures du monde.

Analyse des données

D'après les témoignages des professeurs qui enseignent la langue française et spécialement la littérature française, nous constatons que les professeurs sont invités à susciter l'intérêt de leurs apprenants en leur enseignant la culture française. Il y a des difficultés à cause du niveau faible des apprenants ou à cause du fait que leur propre culture est différente de la culture française. De toute façon, à travers des activités interactionnelles comme les jeux de rôles, la lecture, la production écrite et orale, les professeurs suscitent l'intérêt de leurs apprenants envers la langue et la culture française. Ils dégagent ensemble les points communs entre les deux cultures, ils approfondissent leurs connaissances et leurs savoir-faire. De cette façon, les apprenants sont conscients de leur culture et des autres cultures du monde en même temps. Il est primordial pour un apprenant de FLE d'avoir une conscience culturelle et interculturelle.

Conclusion

L'enseignement de la langue française en Libye est en train de se développer, malgré l'influence de la langue maternelle et les difficultés des étudiants d'apprendre cette langue. Nous avons essayé de montrer l'importance de l'intégration du texte littéraire dans l'enseignement du FLE afin d'inciter l'intérêt civilisationnel et pragmatique des apprenants pour acquérir des compétences de compréhension et d'expression orale/écrite. Cela demande une grande flexibilité et maîtrise de la part de l'enseignant lybien dans le nouvel contexte de la Société-monde.

Notes

[1] E. Bertrand Feumetio et Anicet Bongo Ondimba.*Un Certain chemin de vie*. Paris: Publibook, 2009, p. 25-26.
[2] *Encyclopédie Universalis,* article « Culture », Tome 6.
[3] *ibidem*
[4] Clanet, Claude. *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en education*

et en sciences humaines. Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 1993, p.234 .

[5] U.N.E.S.C.O, *L'affirmation de l'identité culturelle et formation de la conscience nationale dans l'Afrique contemporaine,* Paris, UNESCO, 1986.

[6] Article « Pragmatique (inguistigue)», in http://fr.wikipedia.org/wiki/Pragmatique_(linguistique).

[7] Platon. *Œuvres complètes. Euthydème*. Paris : Belles Lettres (CUF), 1970.

[8] Daniel Bergez et all. *Méthodes critiques pour l'analyse littéraire.* Paris : Nathan Université, 2002, p.1.

Références bibliographiques

Abdallah-Pretceille, Martine. *L'education interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France, 2004.

Article « Culture », in http://fr.wikipedia.org/wiki/culture. Article « Pragmatique (linguistique)» http://fr.wikipedia.org/wiki/Pragmatique_(linguistique).

Clanet, Claude. « Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines », *Interculturel,* Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 1993.

Daniel, Bergez et all. *Méthodes critiques pour l'analyse littéraire.* Paris : Armand Colin, (2ème éd.), 2002.

E. Bertrand, Feumetio et Anicet Bongo Ondimba. *Un Certain chemin de vie*. Paris : Publibook, 2009.

Encyclopédie Universalis, article « Culture », Tome 6.

Peytard, Jean. *Littérature et classe de langue*. Paris : Hatier, 1982.

Platon, *Œuvres complètes. Euthydème.* Paris: Belles Lettres (CUF), 1970.

Séoud, Amor. *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Hatier, 1997.

U.N.E.S.C.O. *L'Affirmation de l'identité culturelle et formation de la conscience nationale dans l'Afrique contemporaine*. Paris : U.N.E.S.C.O., 1986.

LES MÉDIA, LA COMMUNICATION ET LES ARTS À L'EMPRISE DE LA PRAGMATIQUE

Culture, immigration, et intégration culturelle[1]

Maia MOREL
Institut National de la Recherche Scientifique
Centre Urbanisation-Culture-Société
Montréal, Québec, Canada

Résumé
Le texte porte sur les pratiques culturelles des immigrants originaires de la République de Moldavie établis à Montréal (Québec, Canada), et il rend compte des résultats d'une recherche s'appuyant sur une enquête de terrain et menée dans le cadre d'un projet réalisé entre 2011 et 2013 à l'Institut national de la Recherche Scientifique de Montréal, au Centre Urbanisation-Culture-Société. La partie théorique de l'étude analyse les notions de culture, de choc culturel et de transnationalisme. Les résultats de l'enquête mettent en évidence les trois tendances principales qui existent dans le processus d'intégration culturelle des Moldaves à Montréal : l'acceptation, le refus, la « négociation ».
Mots-clés : choc culturel, culture, immigration, intégration, Moldavie, Montréal, transnationalisme.

Abstract
The contribution focuses on the cultural practices of immigrants from the Republic of Moldova settled in Montreal (Quebec, Canada), and reports the results of a search based on a field survey and conducted as part of a project carried out between 2011 and 2013 at the National Institute of Scientific Research in Montreal, Urbanisation Culture Société Research Centre. The theoretical part of the study analyzes the concepts of culture, culture shock and transnationalism. The results of the survey highlight the three main trends that exist in the cultural integration process of Moldovans in Montreal: acceptance, rejection, "negotiation".
Keywords : *culture, culture shock, immigration, integration, Moldova, Montreal, transnationalism.*

1. Rencontrer « l'autre »

Les récits de voyage, réels ou imaginaires, ont de tout temps enchanté les lecteurs. Dans l'Antiquité, Hérodote se rendit célèbre, dans ses *Histoires*, en décrivant des pays, des peuples et des coutumes dont les bizarreries étonnaient ses contemporains. Au Moyen Âge Marco Polo connut une célébrité sans précédent en publiant *Le devisement du monde*, où il raconte les 17 ans qu'il a passés en Chine. Le succès de cette littérature ne s'est jamais démenti. Très rapidement, elle se doublera d'une littérature purement fictionnelle, dont *Les Voyages de Gulliver* de Jonathan Swift sont sans doute l'exemple le plus connu, et, à une date plus récente, d'une abondante littérature de science-fiction (également présente au cinéma, à la télévision, dans les jeux vidéo…), qui mène le lecteur dans des univers de plus en plus déroutants.

Bien des caractéristiques peuvent expliquer la popularité de ce genre de récits, mais celle qui domine est très certainement le choc culturel qu'ils font vivre au lecteur ou au spectateur, fait de plaisir, d'étonnement, d'angoisse et de multiples questionnements.

De telles différences entre les êtres sont-elles possibles ? comment les concevoir, les expliquer ? que ferais-je si je me trouvais à la place du héros ou de l'héroïne ? Et, au-delà, qui suis-je donc ? Car c'est en constatant les différences – et les ressemblances – que je me découvre moi-même, que je me comprends, et c'est là une quête dont je ne me lasse pas.

Les lecteurs de récits de voyage ou de science-fiction sont-ils mieux préparés pour affronter les surprises du tourisme ou de l'émigration ? Aucune étude n'a été menée sur le sujet, mais il est probable que le choc culturel réel vécu lors de la prise de contact avec un pays et un milieu social nouveaux est ressenti bien plus profondément que celui que procure une simple émotion esthétique.

Nous aborderons ici cette question dans le contexte d'une étude portant sur la place de la composante culturelle dans l'intégration (réussie ou non) au Québec d'immigrants originaires de la République de Moldavie (pays de l'ex-URSS). Notre ancrage théorique repose sur les recherches actuelles au sujet de l'immigration et du transnationalisme, et plus particulièrement sur les problèmes de la culture comme facteur d'intégration sociale des immigrés.

Mais sans doute convient-il d'abord de nous attarder brièvement sur les notions de *culture* et de *choc culturel*.

2. Culture et choc culturel

Le terme de *culture* est utilisé pour désigner deux réalités différentes :

- La culture est d'abord un ensemble de connaissances, souvent apprises dans le système scolaire, qui font qu'une personne est dite « cultivée ». Cette culture joue un rôle central dans la notion de « capital culturel » proposée par le sociologue Pierre Bourdieu (1979). Cette culture est consciente, reconnue, et elle peut s'apprendre, ou se compléter.

- Dans un sens plus récent la culture est ce que Edward Sapir (1967) définit comme un « code, secret et compliqué, écrit nulle part, connu de personne, entendu par tous » (46). L'anthropologue Edward T. Hall, qui a consacré son œuvre au décryptage de ces structures cachées, écrit pour sa part :

> il existe un niveau de culture sous-jacent, caché, et très structuré, un ensemble de règles de comportement et de pensée non dites, implicites, qui contrôlent tout ce que nous faisons. Cette grammaire culturelle cachée détermine la manière dont les individus perçoivent leur environnement, définissent leurs valeurs, et établissent leur cadence et leurs rythmes de vie fondamentaux. Nous sommes, pour la plupart, totalement inconscients ou seulement superficiellement conscients de ce processus (1984 : 14).

Le premier lieu d'apprentissage de cette culture est la famille et le groupe social d'appartenance.

Ces deux acceptions ne désignent toutefois pas des réalités qui s'opposeraient ou évolueraient de manière autonome. La « culture cultivée » naît sur le terreau de la « culture anthropologique » dont elle est un des principaux révélateurs et qu'elle nourrit à son tour. Elles sont inséparables, et c'est bien pourquoi il est impossible de transposer tels quels des schémas culturels explicites – une organisation scolaire par exemple – dans des contextes différents.

Notre étude a porté avant tout sur les conduites culturelles conscientes, mais nous ne pouvons ignorer que celles-ci sont en lien étroit avec la culture sous-jacente du groupe.

C'est l'anthropologue d'origine canadienne Kalervo Oberg qui a rendu populaire l'expression de *choc culturel* et qui a proposé en 1954 une description en quatre étapes de l'acclimatation dans un contexte culturel étranger, ces étapes étant : une phase de lune de miel (tout est beau), une phase de choc, une phase d'adaptation ou d'échec, et une phase de maturité. Ce schéma a souvent été repris par la suite, par exemple par le ministère de la Citoyenneté et de l'immigration du gouvernement du Canada dans ses conseils aux immigrants (Gouvernement du Canada, 2010).

De nos jours, et compte tenu de l'augmentation continue des déplacements de population – qu'ils soient temporaires (tourisme, voyages d'affaires...) ou permanents (expatriation, émigration, exil...) – et de la globalisation économique qui multiplie les contacts entre partenaires très éloignés ou très différents, d'innombrables travaux sont consacrés aux divers aspects du choc culturel et aux moyens de le surmonter. Ces travaux s'inscrivent dans la problématique générale de la relation interculturelle (ou ressentie comme telle) qui a donné lieu à des grilles d'analyse ou des théorisations dont on peut donner comme exemples celles de Geert Hofstede (site officiel http://www.geerthofstede.nl/) et de William B. Gudykunst (*Théorie de la gestion de l'anxiété et de l'incertitude* [*Anxiety/uncertainty management -AUM*]), dont on trouvera une présentation dans le texte de S. Butnaru (p. 85-94).

3. Entre deux cultures

Nos réflexions sur les possibilités de relever les défis du choc culturel s'appuient sur la base théorique du *transnationalisme*, selon lequel les immigrants sont capables de maintenir, de façon simultanée, des relations culturelles avec leur pays d'origine et leur pays d'installation (Blanco, 2007 ; Faret, 2003 ; Glick-Schiller, Basch et Blanc-Szanton, 1992).

Nous partons donc de l'hypothèse que la consommation culturelle des immigrés oscille entre le passé (pays natal, culture, langue, souvenirs et vécus) et le présent (intégration, langue nouvelle, nouveau contexte social, autre type de communication courante), et que, si la confrontation des productions artistiques du pays d'accueil avec celles du pays d'origine est une des composantes du choc

culturel, les liens simultanés avec les deux cultures peuvent également être un moyen de surmonter ce choc.

La situation révélée par la consommation culturelle pourrait ainsi mettre en évidence les probabilités de l'intégration d'un individu dans une nouvelle société.

Notons qu'en nous plaçant dans cette perspective nous rejoignons la position des autorités canadiennes qui insistent dans tous les documents à destination des immigrants sur l'importance des aspects culturels – y compris la consommation de produits culturels – de l'intégration.

4. Les Moldaves installés à Montréal en tant que consommateurs de culture

Notre projet de recherche s'est penché sur la situation des immigrés issus de la République de Moldavie (pays de l'ex-URSS) et installés à Montréal[2]. L'étude a été effectuée entre 2011 et 2013.

4.1. Éléments méthodologiques

Il faut préciser que les participants à notre recherche proviennent d'un système où l'activité culturelle était à la fois valorisée et contrôlée. La production culturelle et artistique fait donc partie de leur univers de référence mais, jusqu'à une date récente, ils n'ont guère été en contact avec une créativité libre ou avec une production interculturelle (l'internationalisme prolétarien de l'époque communiste n'étant qu'un outil d'uniformisation et non de diversité).

Une fois à Montréal, ils se sont trouvés immergés dans un monde dont la multiculturalité est sans doute l'aspect dominant, et qui est ouvert à toutes les expériences de création.

Dans ces conditions, les questions que nous nous sommes posées sont les suivantes :

- Quelles sont les pratiques culturelles des immigrés moldaves résidant à Montréal ?
- Quels sont les rapports de ceux-ci avec leur culture d'origine ?

Les réponses obtenues étaient censées donner une image des immigrés moldaves installés à Montréal en tant que consommateurs de culture, mais aussi préciser la place de la culture dans leur intégration à la société d'accueil.

L'échantillon de 23 participants à notre étude était composé de 13 femmes et 10 hommes, dont l'âge se situait entre 27 et 55 ans. Ils sont tous nés en Moldavie, sauf dans un cas (participant né en Russie de parents moldaves). Ils ont immigré au Québec après 1998, donc après l'independance de la Moldavie (1991), quand les frontières des pays de l'ex-URSS se sont ouvertes et que l'immigration est devenue possible.

Nous avons privilegié les personnes immigrées depuis deux ans minimum. En effet, ceci correspond à la période durant laquelle les nouveaux arrivés ont déjà majoritarement réussi :

- à compléter leurs cours de francisation,
- à s'intégrer dans un milieu de travail, ou dans des formations, voire à reprendre des études,
- à trouver un logement plus ou moins stable,
- à établir des liens avec la communauté ou avec diverses associations.

Ces conditions sont à nos yeux très importantes pour assurer une disponibilité qui permette de s'impliquer dans des activités culturelles.

Nous avons utilisé un questionnaire mettant en avant les indicateurs suivants : consommation de l'audiovisuel, lecture et bibliothèques, pratique artistiques en amateur, spectacles et cinéma, musées et expositions (Donnat, 1990).

D'autre part, nous avons accordé une attention particulière à :

- la langue dans laquelle se pratique l'activité (maternelle, française, anglaise ou autre),
- le pôle culturel des activités (communauté moldave ou participation à des événements liés aux habitudes québécoises – fêtes, loisirs, sports, etc.),
- le pôle culturel des produits consommés (par exemple : livres, émissions télé et radio reflètent-ils la culture du pays d'origine ou du pays d'accueil ?).

Ainsi, après quelques questions établissant le profil sociodémographique de l'interviewé (pays de naissance, origine ethnique, niveau de scolarité, année d'arrivée, etc.), nous avons utilisé des questions relatives aux pratiques culturelles structurées en 5 chapitres contenant un nombre variable d'items :

I- Niveau d'enracinement dans la culture d'origine (6 items)
II- Perception de la culture du pays d'accueil (11 items)
III- Culture et fonctionnement de la famille (6 items)
IV- Contraintes d'intégration culturelle (7 items)
V- Appréciation de l'offre culturelle (4 items)

Nous avons mené nos recherches de terrain par le moyen d'enregistrements audio, qui se sont tenus en roumain et ont été immédiatement transcrits et traduits en français.

La problématique générale portait sur la place de la culture dans le processus d'intégration dans la société québécoise. Dans le détail cela conduisait à aborder des questions telles que :

Quelle est pour vous la culture prédominante ?

Que devient à votre avis l'héritage qu'un individu apporte dans un nouveau pays ?

Comment vous situez-vous en tant que consommateur de culture d'ici par rapport à la culture de votre pays d'origine ?

Quelles sont vos perceptions de la culture d'aujourd'hui par rapport à la période précédente (communiste) ?

Éprouvez-vous un sentiment de rejet, une volonté de rupture volontaire ? Pour quelles raisons ?

Comment intégrez-vous la culture du pays d'accueil ?

L'incompréhension, ou d'autres contrariétés strictement individuelles, réduisent-elles votre accès aux produits culturels et artistiques ?

4.2. Traitement des données : trois grandes tendances

L'espace de ce texte ne nous permettant pas d'exposer extensivement les résultats de notre étude, nous nous limiterons à quelques constats reflétant les orientations générales des réponses obtenues.

Trois grandes tendances dominent dans les choix culturels des participants[3].

1/ Couper délibérément avec la culture de son pays et se concentrer sur la culture du pays d'accueil.

Plusieurs types de motivations sont invoquées par les tenants de cette position :

« Je n'ai jamais été très liée à la culture de mon pays, j'ai beaucoup voyagé et je ne sens pas la nécéssité de revenir vers cette culture » (*Vica*) ;

« Mon mal du pays est tellement fort, que je ne veux pas souffrir [...]. Les souvenirs de mon pays m'empêchent de m'installer psychologiquement et affectivement dans mon nouveau pays, j'ai donc décidé de ne plus avoir de liens avec mon pays natal, y compris des liens culturels. Ici, si j'ai des relations avec la communauté moldave, c'est seulement parce que je cherche un travail, rien de plus » (*Anisoara*) ;

« J'ai quité un pays que j'aime énormement, mais qui me fait honte par son retard politique, social, juridique, etc., donc dans cette dualité de haine/amour je constate que j'ai plutôt tendance à ne pas aller sur les sites moldaves, je ne lis pas la presse moldave, je ne communique pas avec des Moldaves d'ici et je m'isole de tout ce qui est la culture moldave » (*Marin*) ;

« Nous, les parents, nous avons des contacts culturels avec notre pays, mais notre fille née ici n'en aura plus, certainement. Je crois que c'est normal, et que c'est ce qu'il faut envisager : je veux qu'elle s'intègre dans cette société, je veux qu'elle parle québécois et non pas français comme nous, je ne veux pas qu'elle soit différente des enfants québécois, ni qu'elle souffre de discrimination en tant qu'enfant d'immigrés » (*Sveta*).

2/ Garder à tout prix des liens avec sa culture d'origine, parce que :

« Notre culture est essentielle, où que nous habitions. Pour moi l'Église est un lien fort avec mon pays, je fréquente systématiquement notre église

communautaire avec mes enfants. À la maison nous ne parlons que notre langue, et quand mon garçon aura l'âge de fréquenter des filles, j'aimerais qu'il sorte avec des Moldaves, qu'il épouse une Moldave et que notre famille continue les traditions de notre pays natal. Je collectionne déjà des livres de contes moldaves pour mes futurs petits enfants » (*Ion*) ;

« Je suis manuel, je ne vois pas beaucoup de gens d'ici, je travaille dans des milieux russes et moldaves. Je n'ai donc pas le niveau linguistique pour pouvoir m'investir dans des événements culturels d'ici. Je suis allé une fois au musée d'histoire, j'ai fait quelques visites de lieux touristiques, et cela me suffit. J'ai mes chaînes de télé et la radio moldaves à la maison, j'ai des films russes, je continue à vivre comme avant et cela me satisfait » (*Lucian*) ;

« Je ne comprends pas l'humour d'ici, je suis allée au festival *Juste pour rire*, et je n'ai rien compris. On est sorti aussi à un spectacle de théâtre, je m'attendais à un vrai spectacle, mais il n'en était rien... Des lumières, de l'eau qui coulait, et un personnage sur la scène qui ne parlait pas... Franchement, je n'ai pas d'habitude de ce type de culture, j'aime mieux notre culture à nous » (*Irina*) ;

« Ici il a beaucoup de choses que je n'aime pas. Parade gay, c'est incroyable qu'on puisse faire cela. Des filles tatouées, avec des piercings. Je ne comprends pas cela, je ne veux pas de cela, je me contente de ma culture à moi » (*Stepan*).

3/ Entretenir des relations culturelles simultanées avec le pays d'origine et avec le pays d'immigration. Ce groupe est situé « au milieu » car les interviewés ne sont catégoriques ni dans le rejet d'une des deux cultures, ni dans l'adoption de seulement l'une d'entre elles. Voici quelques exemples de réponses :

« J'avais tellement rêvé d'aller à des vrais concerts de jazz avec les artistes dont je suis fan depuis toujours ! Ici je réalise pleinement ce rêve, je suis extrêmement heureux ! En même temps, vous savez bien combien je suis impliqué dans la vie de la communauté, je suis en permanence tout ce qui se passe en Moldavie, à la maison on fête toutes les fëtes moldaves, en famille élargie, et pas question que mes enfants et petits-enfants oublient leur langue et leur culture. Ce que je ne peux pas dire, malheureusement, pour la troisième génération de ma famille. Mais c'est le choix que nous avons fait pour eux... il faut assumer les conséquances. Ils ne seront liés à nous que par le nom de famille, hélas... » (*Dinu*) ;

« Professionnellement je suis dans le domaine de la culture, évidement que la culture d'ici m'intéresse, je vis de ça. En même temps je sais aussi que pour intéresser mon public, je dois retourner à mes racines, je dois valoriser ce que je suis d'origine. Même mon accent peut me servir car cela me distingue de la masse. Certes les deux cultures me sont familières et elles sont importantes pour moi » (*Oxana*) ;

> « J'adore ici l'accès à des festivals, les programmes divers et gratuits. Les bibliothèques, c'est du vrai luxe ! Il y a plein de possibilités, surtout pour la famille. Bon, je n'irais pas jusqu'à fêter leur Halloween, ce n'est pas du tout à mon goût, mais je profite bien de toutes ces offres culturelles, et ma famille également. Cependant, cela ne nous fait pas oublier d'où on vient, nous avons des liens très fort avec la vie culturelle de la Moldavie. Nous avons apporté ou acheté des livres, des enregistements de musique et des vidéos – ce qu'on appelle des grands classiques des films soviétiques –, et de la musique d'artistes moldaves et russes. Puis, avec l'internet on ne peut pas se plaindre d'être coupé de la vie culturelle de notre pays, et de plus on peut facilement suivre les programmes télévisés de notre pays via les antennes satellites » (*Liliana*).

En somme, les témoignages de nos participants mettent en relief divers rapports à la culture, ainsi que des motivations différentes correspondant à chacune des trois tendances repérées :

1/ rupture avec la culture du pays d'origine : négation volontaire, désir d'intégrer efficacement sa famille dans le nouveau pays, angoisse quant à sa propre intégration, d'où le refus de garder le lien avec le passé ;

2/ rejet de la culture du pays d'accueil : incompréhension, contradictions morales ou religieuses, crainte d'assimilation, besoin de reconnaissance et désir de conserver la culture d'origine, souci de transmission intergénérationnelle ;

3/ entretien de liens avec les deux cultures : souhait de profiter des deux cultures, accomplissement d'un rêve nord-américain en français, intérêt à s'intégrer dans une société nouvelle tout en gardant son identité, conservation de la culture et de l'héritage artistique du pays d'origine afin de les partager avec la société d'accueil.

5. Conclusion

Au cours de notre étude, nous avons recueilli de nombreux éléments nous permettant de juger de la place qu'occupe la culture dans l'intégration des arrivants moldaves installés à Montréal, et ceci à travers leurs pratiques culturelles et leurs récits au sujet de la culture.

D'après les résultats obtenus, pour une partie des Moldaves montréalais le passé est nié et destiné à l'oubli ; pour une autre partie des interviewés, l'objectif de sauvegarde culturelle radicalise l'attitude envers la culture d'accueil, qui est alors négligée. Dans ces deux cas une seule culture est privilégiée consciemment, l'autre étant en retrait et ne faisant intentionnellement pas partie des intérêts de l'interviewé.

Le troisième cas démontre que, pour une autre partie des Moldaves montréalais, la relation avec les deux cultures – d'origine et d'accueil –, est « négociée » entre les deux réalités que l'individu a l'intention de vivre à la fois, phénomène qui s'inscrit dans le concept de *transnationalisme*.

Toutefois, on ne peut oublier que la culture immédiate – celle du pays d'accueil – est réellement présente dans la vie de tous les immigrés, ce qui nous conduit à constater que, quoi qu'il en soit, d'une façon ou d'un autre, tôt ou tard, les Moldaves montréalais seront en interférence avec cette culture. Comme le dit le dicton russe : « on ne va pas à Tula avec son samovar » (*В Тулу со своим самоваром не ездят*) ce qui signifie - Tula étant la ville où les samovars étaient fabriqués -, qu'il est inutile d'apporter une chose là où elle se trouve en abondance. Au cas où ce lien avec la culture d'accueil ne s'établirait pas, le risque d'un échec de l'intégration s'en trouverait considérablement multiplié.

Notes

[1] Le masculin est employé à titre générique.
[2] Cette recherche a obtenu l'approbation du *Comité d'éthique en recherche avec des êtres humains* de l'Institut National de la Recherche Scientifique du Québec.
[3] Pour respecter l'anonymat des participants les prénoms ont été modifiés.

Références bibliographiques

Blanco, Cristina. (2007). *Transnacionalismo. Emergencia y fundamentos de una nueva perspectiva migratoria. Papers* (85), 13-29. Consulté le 16 janvier 2014 à : http://www.raco.cat/index.php/papers/article/viewFile/74158/94201

Bourdieu, Pierre. *La Distinction : Critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit, 1979.

Butnaru, Sergiu. „Competentele interculturale : demers explicativ". Dans T. Cozma (dir.), *O nouă provocare pentru educație : interculturalitatea* Coord. Cozma Teodor. Iasi: Polirom, 2001, p. 83-99.

Donnat, Olivier. *Les Pratiques culturelles des Français : 1973-1989.* Paris : La Découverte, 1990.

Faret, Lorent. *Les territoires de la mobilité. Migration et communautés transnationales entre le Mexique et les États-Unis*. Paris : CNRS Éditions, 2003.

Gouvernement du Canada. (2010). *S'adapter à une nouvelle culture.* Consulté le 16 janvier 2014 à http://www.cic.gc.ca/francais/nouveaux/apres-vie-choc.asp

Hall, Edward T. *La danse de la vie - Temps culturel, temps vécu*. Paris : Seuil, 1984.

Sapir, Edouard. *Anthropologie.* (trad.fr.) Paris : Éditions de Minuit, 1967.

Schiller G, Basch N. & L., & Szanton Blanc C. (1992). Towards a Transnational Perspective on Migration: Race, Class, Ethnicity, and Nationalism Reconsidered. *Annals of the New York Academy of Sciences* (645), 1-24.

Considérations sur l'influence des cultures étrangères sur la culture roumaine au XIX^{ème} siècle

Ana-Elena COSTANDACHE
Université « Dunărea de Jos », Galaţi, Roumanie

Résumé
L'univers culturel roumain a ressenti, au XIX^{ème} siècle, diverses influences (littéraires, artistiques) venues de l'Occident. À cette époque-là, la conscience esthétique nationale s'est révélée comme l'une des cultures débutantes, qui n'avait pas de doctrine littéraire bien formée. En outre, le manque d'une tradition culturelle a provoqué des réactions nouvelles au niveau des consciences des écrivains roumains.
Ouverts aux modèles nombreux et divers du monde occidental, les érudits roumains du temps se sont montrés sensibles à tout ce qui était nouveau, fait qui a contribué à un changement dans les mentalités.
Par la démarche présente, nous proposons des considérations sur la dynamique et de la diversité des influences culturelles qui ont contribué à la formation de la conscience esthétique roumaine.
Mots-clés*: culture nationale, tradition culturelle, culture(s) étrangère(s), mentalités, écrivain(s), modèle(s).*

Abstract
The Romanian cultural universe felt, in the XIXth century, various influences (literary, artistic) from the West. At that time, the national aesthetic consciousness has emerged as one of the debutantes' cultures, which had no literary doctrine well trained. In addition, the lack of a cultural tradition has caused new reactions in the minds of Romanian writers.
Open to many different styles of the Western world, the Romanian writers of the time were sensitive to all that was new, a fact that has contributed to a change in attitudes.
By this approach, we offer some considerations on the dynamics and diversity of cultural influences that have contributed to the formation of the Romanian aesthetic consciousness.
Keywords*: national culture, cultural tradition, foreign culture, attitudes, writer(s), models.*

Au XIX^{ème} siècle, les Provinces Roumaines se confrontaient avec « des troubles » qui tenaient aux événements historiques et culturels du temps. Les conditions politiques influençaient beaucoup les liens culturels que les Roumains établissaient avec la plupart des pays de l'ouest de l'Europe. En outre, les Roumains s'intéressaient de près aux cultures des pays occidentaux, de sorte que l'on puisse assimiler les idées et les modèles de modernité que le monde étranger proposait.

Le début du XIX^{ème} siècle a continué la tradition culturelle de l'époque précédente. Dans ce sens, Mihai Ralea notait :

> Le XIX^{ème} siècle, le plus riche en créations à travers l'histoire de la civilisation européenne, garde une bonne partie de l'héritage culturel du siècle précédent, ce qui a mené à une fin plus tardive que sa durée chronologique (en 1914) (notre trad.).

> Texte original : „Secolul al XIX-lea, cel mai creator din câte s-au perindat în istoria civilizaţiei europene, păstrează (după cum afirma Mihai Ralea) o bună parte din moştenirea celui căruia i-a urmat, sfârşindu-se ceva mai târziu decât valoarea lui aritmetică (adică în 1914)" (56).

L'époque se caractérisait par une grande volonté de récupérer « le retard historique », de « brûler les étapes » du développement, selon l'affirmation de Paul Cornea dans son étude *Les Origines du romantisme roumain* (*Originile romantismului românesc*), de créer une culture adaptée à l'univers culturel européen. Bien que « l'expression *culture nationale* fasse trembler beaucoup de monde » (Moceanu 3), l'esprit culturel se manifestait, chez les Roumains, comme une volonté de création surprenante, ce qui a mené à une synchronisation de la vie spirituelle roumaine avec les grandes tendances des cultures européennes modernes.

Au XIX^{ème} siècle les érudits ont mis les bases de la culture roumaine moderne. Dans son étude sur *Le modèle culturel européen* (*Modelul cultural european*), Constantin Noica considérait la culture du monde occidental comme définitoire pour les cultures sans tradition bien définie ou pour les cultures « mineures » (telle que la culture roumaine) :

> Si la culture européenne disparaissait, il y a, pourtant, quelque chose qui survivrait : le modèle qu'elle a offert au monde historique. Ce modèle représenterait la conscience du soi-même de toute autre culture bien formée – au cas où il y en avait une. (notre trad.).
> Texte original : „Dacă ar dispărea cultura europeană, încă ar putea supravieţui ceva din ea: modelul pe care l-a dat lumii istorice. El ar reapărea drept conştiinţa de sine a oricărei alte culturi depline – în cazul că ar mai fi vreuna." (16).

Pendant la seconde moitié du XIX^{ème} siècle, les écrivains roumains ont manifesté leur confiance et attachement aux valeurs nationales, fait qui a marqué la rupture du siècle précédent, considéré comme « une ère de décadence intellectuelle » (Eliade 266). L'espace culturel roumain, soumis aux renouvèlements de toute sorte, qui ont préparé le passage vers une ère moderne, s'est adapté à une vraie « crise » de conscience européenne.

L'esprit de créativité a été mis en valeur par des créations (nouvelles ou reproduites) et la culture roumaine a essayé de s'intégrer dans la modernité européenne. Dans ce sens, Constantin Noica notait que ce fait a été possible grâce à la créativité étonnante des cultures européennes :

> Pourquoi la culture européenne est-elle créatrice ? Parce qu'elle est non-initiatique. On la transmet toujours aux peuples qui en tirent profit. Pour qu'elle existe, elle doit créer la nouveauté. C'est le critère de son existence. Il n'y a rien qui détruise son esprit créateur ; chaque création en fait naître d'autres, tout comme les réponses de la culture européenne qui font naître des

> questions. Une culture s'avère être authentique au moment où elle fait naître la nouveauté. Elle ne vieillit jamais, grâce à son pouvoir de régénération. Ce qui est plus vivant ne reside pas de son passé, mais de son avenir. (notre trad.).
> Texte original : „De ce e creatoare cultura europeană? Tocmai pentru că nu e iniţiatică. Ea e transmisă permanent altora şi însuşită de ei. Trebuie deci să creeze noul permanent, spre a fi. E felul ei de a fi. Nimic nu pune capăt şi ţintă spiritului creator; fiecare creaţie naşte altele, aşa cum răspunsurile culturii europene nasc alte întrebări. O cultură este autentică în clipa cînd trezeşte în ea izvoarele neîncetatei reînnoiri. Ea nu se poate îmbolnăvi de senectute, fiind în condiţia izvorului, nu a bălţii stagnante. Ce este mai viu nu se află atunci îndărătul, ci înaintea ei." (19).

Les cultures modernes européennes ont été une source d'inspiration pour les cultures qui ressentaient encore les influences balkaniques. Le critique Nicolae Iorga notait que l'influence occidentale a fait naître la conscience du peuple roumain et l'a fait sentir

> le besoin de la fierté du passé et les tendances vers un avenir meilleur. […] Ce processus d'ouverture vers les formes étrangères est ressenti jusqu'à présent et durera encore beaucoup de temps. (notre trad.).
> Texte original : „…nevoia mândriei trecutului şi tendinţelor spre un viitor mai bun. [...] Acest proces, al dezvălirii notei etnice particulare din imitaţia spiritului şi formei străine, durează şi pînă astăzi, şi va mai dura încă multă vreme." (Iorga, 1969: 348).

Les réalités de l'époque ont modifié les mentalités en même temps que les structures sociales et économiques. La vie culturelle et les mécanismes de l'éducation ont connu un essor évident. L'enseignement, la presse, le théâtre étaient liés aux institutions modernes. Les grands succès littéraires ont été marqués par les œuvres de Nicolae Bălcescu, Mihail Kogălniceanu, Ion Heliade-Rădulescu, Gheorghe Asachi. Une nouvelle génération d'historiens, linguistes, écrivains et spécialistes, des domaines divers, ont contribué au développement de l'enseignement. Pendant la première moitié du XIX^{ème} siècle, la capitale française devenait le lieu d'étude préféré des jeunes érudits des Principautés Roumaines, fait qui a marqué une nouvelle étape vers la modernité, tandis que, dans la seconde moitié du même siècle les savants ont commencé à organiser des activités scientifiques internationales. De cette manière, la culture roumaine a fait le passage de la barbarie vers la civilisation :

> Elle était plus cultivée que l'Occident et plus vétuste que l'Orient pendant les époques anciennes ; plus barbare que l'Occident et plus moderne que l'Orient à présent, la culture roumaine a été le champ de bataille entre la l'ancienneté et la modernité (notre trad.).
> Texte original : „Mai civilizată decât Occidentul şi mai barbară decât Orientul în depărtata vechime; mai barbară decât Occidentul şi mai civilizată

> decât Orientul astăzi a fost bariera barbarismului în timpii romani, teatrul luptei între civilizaţie şi barbarism în mediul ev şi apărătoarea civilizaţiei creştine, ameninţată de barbaria otomană, pe la începutul seculilor moderni." (Cornea şi Zamfir 451).

La littérature des années 1840-1848 a marqué une étape « pré-moderne » (selon Alexandru Piru), mais cela au sens idéologique et non pas au sens chronologique. À son tour, Alecu Russo faisait des observations sur l'évolution du monde littéraire de l'époque, lorsque les Pays Roumains ont développé une riche activité scientifique. Russo appréciait que le noyau culturel se trouve en Moldavie :

> À présent, la littérature roumaine est partagée en deux écoles : l'une à Bucarest, où l'on cultivait, avec enthousiasme, le talent artistique de tous les artistes. […] L'autre, plus éclectique, en Moldavie, où il y avait plus de partisans ; c'était l'école de ceux qui voulaient, avant tout, écrire en roumain et pour les Roumains, afin de créer une littérature nationale, en dehors des langues française, italienne et des jargons incompris de la Transylvanie. (notre trad.).
> Texte original : „Literatura română se împarte astăzi în două şcoli, una ce îşi are cuibul în Bucureşti, unde se cultivau cu entuziasm toate sistemele în orice ţipet discordant. [...] A doua, ce s-ar putea numi eclectică, are mai mulţi partizani în Moldova; aceasta este şcoala celor ce doresc mai înainte de toate a scrie pentru români şi româneşte şi a face o literatură numai din viţele noastre, iar nu din limba francezilor, a italienilor şi a jargonului neînţeles din Ardeal." (57).

Au début du XIX^{ème} siècle la tradition culturelle des Pays Roumains était modeste, fait qu'on avait attesté dans des documents historiques. Mais que signifiait avoir une tradition culturelle à ce moment-là? Garabet Ibrăileanu a essayé de donner une réponse à cette question dans son étude *Spiritul critic în cultura românească* (*L'esprit critique dans la culture roumaine*). Il expliquait la manière dont on a transmis, à l'époque, l'idée d'héritage culturel en Moldavie :

> Tout d'abord, cela signifiait un raffinement intellectuel hérité d'une génération à l'autre jusqu'au temps des bonjurişti* de 1840. C'était une chose d'une importance fondamentale, étant donné les doctrines qui avaient influencé les générations précédentes. Ensuite, cela signifiait une habitude culturelle, qui se faisait à l'esprit de l'éducation, par la lecture des livres anciens, religieux, des manuscrits des chroniqueurs, des livres profanes parus à l'étranger, par le contact avec des érudits qui connaissaient la littérature. […] Enfin, c'était une littérature riche, au caractère supérieur, telle que la littérature de Moldavie, qui avait fait possible le raffinement culturel qui allait être hérité (notre trad.).
> Texte original : „Mai întâi o rafinare cerebrală, trecută prin ereditate de la o generaţie la alta, până la bonjuriştii de la 1840. Nu e lucru fără însemnătate subţierea creierului în mai multe generaţii. Apoi o deprindere cu îndeletnicirile culturii, trecută prin educaţie, o generaţie moştenind de la alta

> deprinderea de a citi, oarecare cunoştinţe mai deosebite, în specie: o bibliotecă de cărţi vechi româneşti religioase, poate manuscrise de cronicari, cărţi profane tipărite şi adesea cărţi străine, şi contactul cu nişte părinţi mai mult sau mai puţin cunoscători de literatură. [...] O literatură mai bogată şi cu un caracter superior, cum era cea din Moldova, care a făcut cu putinţă această rafinare şi deprindere culturală ce aveau să fie moştenite." (34).

Dès la fin du XVIII^{ème} siècle les idées des Lumières se faisaient connaître dans les Provinces Roumaines influencées par la modernité de la France : les nouvelles idéologies de ce pays-là, l'esprit encyclopédique, la Révolution, le courant sensible qui annonçait le romantisme. Les progrès scientifiques ressentis dans toute l'Europe ont conduit à la formation d'une idéologie nationale dans les Pays Roumains et ont visé l'enseignement, la presse, le théâtre, tout le monde culturel. L'enseignement s'est développé surtout en Moldavie et en Valachie. La presse roumaine, marquée par la parution des premiers journaux, *L'Abeille roumaine* (*Albina Românească*), *Le Courier Roumain* (*Curierul Românesc*), *Courier des deux sexes* (*Curier de ambe sexe*), le théâtre fondé pendant la quatrième décennie du XIX^{ème} siècle, la création des sociétés culturelles – « tout cela et d'autres nombreuses manifestations reflètent un processus renforcé et bien soutenu pour instaurer une idéologie nationale. » (notre trad.) Texte original : „ ...toate acestea şi alte, tot mai numeroase manifestări, reflectă un proces tot mai intens în constituirea unei ideologii naţionale." (Ivaşcu 384)

À la fin du XVIII^{ème} siècle, la société roumaine se préparait pour rompre à jamais avec « le siècle de la décadence absolue » car on ressentait, de plus en plus, le manque d'un enseignement national. Les érudits étaient encore tributaires à la culture grecque et ils voulaient s'impliquer activement dans l'activité d'éducation des gens, bien que la langue roumaine eût encore « un style imparfait. » (Eliade 263)

À son tour, Nicolae Iorga essayait de distinguer les manières différentes d'éducation en Moldavie et en Valachie :

> L'éducation se faisait en famille, par des lectures dans des bibliothèques privées, qui comprenaient des livres anciens, à l'esprit du XVIII^{ème} siècle ; l'école de Iaşi, qui promouvait le modèle français, n'était qu'une simple entreprise de profit, qui ne pouvait pas offrir de bonnes perspectives. Au contraire, en Valachie il y avait une école supérieure, à laquelle on n'a pas accordé l'attention qu'on lui devait. (notre trad.)
> Texte original : Spiritul se forma mai mult în casă, prin intermediul lecturilor din bibliotecile părinteşti, alcătuite din cărţi scrise în spiritul secolului al XVIII-lea; şcoala franceză din Iaşi era o simplă întreprindere de câştig, care nu putea să deschidă în toate domeniile perspectivele mai vaste şi să lase a se întrevedea ţinte neaşteptate. În Muntenia, e o şcoală de un caracter mult superior, căreia nu i s-a acordat rolul care i se cuvine (Iorga, 1999: 150).

Une autre observation sur l'enseignement de cette époque-là a été celle de Paul Cornea qui observait que « dans la première moitié du XIX^{ème} siècle l'éducation venait d'acquérir une organisation systématique » (Cornea 382). L'esprit national faisait des progrès remarquables et les agitations politiques se manifestaient en faveur de la liberté de fréquenter les « institutions de formation européenne », c'est-à-dire les institutions de culture de l'Occident.

Les écoles ont joué un rôle essentiel dans le processus de l'éducation des gens et l'enseignement roumain a connu une évolution remarquable, en s'inscrivant dans la lignée de l'Europe. Dans ce sens N. Iorga notait, dans *l'Histoire de l'enseignement roumain* (*Istoria învăţământului românesc. Studiu introductiv*) que, pour l'enseignement national on visait deux buts : d'un part, l'éducation de l'homme complet, qui ait la capacité et la possibilité de comprendre la vie, de la dominer et d'en tirer profit et, d'autre part, l'éducation de l'homme noble, honnête, énergique, qui soit capable de lutter pour son idéal. Iorga observait que, pour éviter l'analphabétisme et pour émanciper la société roumaine, tous les enfants, sans aucune discrimination, devaient accéder à l'éducation (Iorga, 1971: motto).

Le rythme soutenu d'adaptation de la société roumaine aux nouveaux besoins culturels du temps a connu une étape de modernisation grâce aux modèles occidentaux. L'éducation a été faite grâce au développement des écoles, « dont le but de faire connaître aux autres la culture des lettres et le goût des arts. » (notre trad.) Texte original : „ …şcolile aveau scopul de a populariza cultura literelor şi gustul artelor." (Piru, 49). Après l'Union de 1859, on a fondé deux universités : l'une à Iaşi (1860) et l'autre à Bucarest (1864), fait qui a permis aux jeunes gens de continuer les études dans leur pays, sans être obligés d'aller à l'étranger. En outre, les résultats les plus signifiants, enregistrés dans la seconde moitié du XIX^{ème} siècle dans le domaine de l'enseignement sont liés, d'un part, au Ministère de l'Enseignement (fondé en 1862) qui, à l'époque, portait le nom de Ministère des Cultes et de l'Instruction et, d'autre part, la promulgation, en novembre 1864, par Al. I. Cuza, de la première loi de l'enseignement moderne, « La Loi de l'Instruction publique », qui soutenait le système d'éducation dans tout le pays.

En conclusion il faut dire que le XIX^{ème} siècle a marqué une étape importante pour la culture roumaine qui a ressenti, à tous les niveaux, les influences des cultures étrangères. C'est pendant cette étape-là que l'on a mis les bases d'une éducation et d'une formation professionnelle moderne par rapport aux normes européennes du temps.

Notes

*nom péjoratif attribué (dans les années 1830-1840) aux érudits qui avaient étudié en France et qui se saluaient avec la formule « bonjour » (« bună ziua »)

Références bibliographiques

Cornea, Paul. *Originile romantismului românesc*. Bucureşti: Ed. Cartea Românească, 2008.
Cornea, Paul şi Zamfir, Mihai. *Gândirea românească în epoca paşoptistă (1830-1860).* Bucureşti: Ed. pentru Literatură, 1968.
Eliade, Pompiliu. *Influenţa franceză asupra spiritului public în România. Originile*. Bucureşti, Ed. Univers, 1982.
Ibrăileanu, G. *Spiritul Critic în Cultura Românească*. Iaşi: Ed. Tipo Moldova, 2009.
Iorga, Nicolae. *Istoria învăţământului românesc. Studiu introductiv*. Bucureşti: Ed. Didactică şi Pedagogică, 1971.
---. *Istoria literaturii române în secolul al XVIII-lea (1688-1821)* tome II. Bucureşti: Ed. Didactică şi Pedagogică, 1969.
---. *Istoria literaturii românești. Arta şi literatura românilor*. Bucureşti: Ed. Fundaţiei Culturale Române, 1999.
Ivaşcu, George. *Istoria literaturii române* tome I. Bucureşti: Ed. Ştiinţifică, 1969.
Moceanu, Ovidiu. *Literatura română la începutul secolului al XX-lea (1900-1918).* Braşov: Ed. Universităţii „Transilvania", 2002.
Noica, Constantin. *Modelul cultural european*. Bucureşti: Ed. Humanitas, 1993
Piru, Alexandru. *Istoria literaturii române de la început până azi.* Bucureşti: Ed. Univers, 1981.
Ralea, Mihai. *Între două lumi*. Bucureşti: Ed. Cartea Românească, 1943.
Russo, Alecu. *Piatra-Teiului, Scrieri alese, Cugetări.* Bucureşti: Ed. pentru Literatură, 1967.

Понятие коммуникативной культуры в аспекте языковой и межкультурной коммуникации

Оксана МИХАЙЛОВА
Академия Национальной гвардии МВД Украины , Харьков

Résumé
La notion de la culture communicative est interdisciplinaire. Il existe deux interprétations de cette notion. La première considère la culture communicative comme l'ensemble des connaissances, des savoir-faire et des qualités communicatives d'une personne qui permet d'organiser plus effectivement la communication. La deuxième interprétation représente la culture communicative comme la conduite communicative d'un peuple (d'un groupe) comme le composant de sa culture nationale (sa sous-culture). Acceptant cette deuxième conception il faut accentuer le fait qu'une langue est le noyau de la culture communicative. Elle doit devenir l'objet des études de la théorie de la communication linguistique ainsi que de la théorie de la communication interculturelle. L'étude du mécanisme de l'intéraction des cultures communicatives que nous proposons d'appeler l'interférence interculturelle peut être considérée comme un des aspects de nos recherches.
Mots-clés: *culture communicative, comportement communicative, communication linguustuque, communication interculturelle, interférence interculturelle*

Abstract
Communicative culture is interpreted as an interdisciplinary concept. There are two interpretations of the notion. The first one describes the communicative culture as the totality of knowledge, skills and human communicative abilities which can allow to organize effectively the process of communication. The second one represents the communicative culture as the communicative people (group) behavior and as a component of its national (group) culture. Taking into account this approach we underline that a language is the core element of the communicative culture. The communicative culture should become the subject of research, the theory of linguistic communication, as well as the theory of intercultural communication. One aspect of the given analysis is the mechanism of interaction of communicative cultures suggestively called by authors as intercultural interference.
Keywords*: communicative culture, communicative behavior, language communication, intercultural communication, intercultural interference.*

Понятие коммуникативной культуры (КК) рассматривается многими науками, некоторые из которых являются смежными, другие – достаточно далекими друг от друга по целям и предметам изучения. Так, КК фигурирует как термин этнологии, культурологии, социальной философии, социологии, педагогики, лингвистики, психолингвистики, межкультурной коммуникации и т.п.

Разница в подходах к определению КК определяется, прежде всего, разницей в определении понятия «культура». Обратимся за определением

этого понятия к одному из самых авторитетных толковых словарей русского языка – словарю С.И.Ожегова (252):

> *Культура*, -ы, ж. 1. Совокупность производственных, общественных и духовных достижений людей. История культуры. К. древних греков. 2. То же, что культурность (см. культурный во 2 знач.). Человек высокой культуры. 3. Разведение, выращивание какого-н. растения или животного (спец.). К. льна. К. шелкопряда. 4. Разводимое растение, а также (спец.) клетки микроорганизмов, выращенные в питательной среде в лабораторных или промышленных условиях. Технические культуры. К. органической ткани. 5. Высокий уровень чего-н., высокое развитие, умение. К. производства. К. голоса (у певцов). Физическая к. (физкультура). К. речи.

Если исключить из рассмотрения 3 и 4 значения, представленные в словарной статье (по причине их узкоспециальной отнесенности), то останется 3 основных значения: культура как совокупность ценностей определенной группы людей или человечества в целом (значение 1); культура как проявление хорошего воспитания (значение 2), культура как проявление высокого уровня владения чем-либо (значение 5). Приняв во внимание, что второе значение относится скорее к сфере воспитания, нежели к сфере науки, обнаружим в остатке два основных научных подхода: 1) подход к культуре как к совокупности норм и ценностей определенного социума (национального, профессионального, исторического и т.п.) и 2) подход к культуре как к совокупности знаний и умений, обеспечивающих высокий уровень владения чем-либо.

Соответственно, КК понимается в каждой из вышеперечисленных дисциплин как вытекающая из одного из этих двух пониманий культуры. Есть дисциплины, в которых принят только один из подходов. Так, например, в педагогике, политологии, философии, (в частности, социальной философии) преобладает понимание КК как комплекса сформированных знаний и умений в области межличностного общения. Она выражается в толерантном отношении к людям, в умении контролировать и регулировать свое речевое поведение, грамотно аргументировать свою позицию, продуктивно сотрудничать с помощью вербальных и невербальных средств и способов общения.

При этом каждая из дисциплин, имея общий ключевой подход, формирует понятие КК, исходя из своего основного объекта изучения, акцентируя те или иные стороны этого феномена.

Для философии взгляд на КК определяется субъектно-объектной природой процесса познания, творчества, преобразования личности и окружающего мира. КК – вид духовного самовоспроизводства людей, социальных и национальных общностей, всей человеческой цивилизации.

Социология подключает к понятию КК общественный аспект, аспект социальных институтов общества и их представителей, т.е. рассматривает КК

как нечто, что дает пульс для развития общества, придает ему жизнеспособности.

Политология рассматривает КК с точки зрения идеи родства политических идеалов, принципов, стремлений. Критерием качества и степени владения КК является отношение гражданского общества к власти и власти к обществу, выработка определенных мотивов и принципов политического поведения субъектов политической деятельности.

Ярко выраженным адептом понимания КК как комплекса умений, позволяющих достигать наилучших результатов в процессе общения, выступает педагогика, в которой чрезвычайно многочисленны работы, посвященные КК педагога или педагогического коллектива. Педагогика рассматривает КК как меру способности и готовности отдельных людей, групп и коллективов вступать в контакт и усваивать целенаправленно передаваемую информацию. Это мера организованной деятельности отдельных педагогов и педагогических коллективов в социализации подрастающего поколения.

Во всех этих дисциплинах существует единый подход, требующий формирования КК, т.е. умения общаться таким образом, чтобы как можно быстрее и эффективнее достигать определенных целей, специфических для каждой науки.

Другая группа дисциплин, применяющая другой подход к пониманию культуры вообще и КК в частности, – это такие науки, как этнология, культурология, теория межкультурной коммуникации и т.п. В этом случае КК понимается как набор, комплекс поведенческих особенностей определенной культуры, связанных с коммуникацией.

Так, в этнологии КК понимается как комплекс поведенческих традиций конкретного этноса, для осуществления которых одну из ведущих ролей играет язык и языковая ситуация в данном этносе. Упор, исходя из объекта изучения этнологии, делается на тех особенностях, которые характерны для данного этноса и обусловлены этническими причинами.

Культурология, изначально положив в основу изучения человеческую культуру в целом и ее различные типы и виды, под КК понимает комплекс присущих данному виду культуры (национальному, социальному, профессиональному и т.п.) составляющих КК.

В то же время, в некоторых науках существует двоякое понимание термина *коммуникативная культура* вследствие двоякого подхода к его толкованию и изучению. Одна из таких наук – психология, которая в силу своих целей и задач изучает как методы и способы формирования навыков и умений общения (и в этом смысле пересекается с философией, политологией, социологией и пр.), так и особенности тех или иных национальных, социальных, профессиональных и др. групп, общение с которыми и в среде которых имеет определенные особенности, требующие изучения психологов.

К числу дисциплин, практикующих двоякий подход к определению и изучению КК относится и лингвистика. Вообще наиболее разветвленный

подход к изучению КК наблюдается именно в области лингвистики и смежных с ней наук (психолингвистики, теории коммуникации, теории межкультурной коммуникации), поскольку базовым понятием тут выступает коммуникация, а ядерным элементом человеческой коммуникации выступает язык во всех его проявлениях, что и является основным объектом изучения лингвистики. Подходы лингвистов к трактовке и изучению КК имеют общую отправную точку – язык – и зависят от того, в каком направлении идет изучение, и на пересечении каких наук находится та или иная научная проблема. Тут важно говорить именно о пересечении, поскольку в наше время очень небольшое количество научных исследований остаются в рамках одной науки. Наиболее инновационные направления исследований как раз затрагивают пограничные области, и именно в этих пограничных областях появляются новые предметы изучения, одним из которых выступает и КК.

Понимание КК как умения правильно строить речевую деятельность в целом приводит к выделению таких типов КК, как культура говорения, культура слушания, культура чтения и культура письма. Изучение компонентов речевой деятельности приводит к мысли о выделении таких компонентов КК как культура мышления, культура языка, культура речи, культура высказывания, культура умозаключения, культура речевого реагирования, герменевтическая культура. Учитывая формы речевой коммуникации, выделяются культура продуктивного речевого действия, культура рецептивного речевого действия, культура понимания, культура обратной связи. Имея в виду наличие таких видов речи как внешняя и внутренняя, декларируется наличие таких структурных компонентов КК как культура внешней речи и культура внутренней речи. В соответствии с типами речевой коммуникации выделяют также культуру непосредственного и опосредованного общения; культуру ведения монолога, диалога и полилога; культуру информирования, убеждения и развлечения в процессе общения; культуру делового и бытового общения (Тихонова). Анализ описанного подхода приводит к выводу, что в данном случае лингвистика находится на пересечении с педагогикой и психологией и воспринимает терминологический аппарат и трактовку понятия культуры этими науками.

С точки зрения понимания культуры как совокупности производственных, общественных и духовных достижений всей членов конкретного общества логичным является понимание КК как совокупности норм и правил общения в рамках определенной общности людей (национальной, социальной, профессиональной и т.п.). Такое понимание характерно для теории коммуникации (теории межкультурной коммуникации), ведущее место в разработке которой принадлежит лингвистам, однако эта дисциплина, тем не менее, является смежной с большим количеством традиционных наук.

В этом ключе наиболее гармоничной нам представляется теория, автором которой является И.А.Стернин. Ключевым понятием этой теории выступает коммуникативное поведение. Эта теория претендует на

обобщенное и разностороннее представление о человеческой коммуникации. Под коммуникативным поведением в самом общем виде предлагается понимать реализуемые в коммуникации правила и традиции общения той или иной лингвокультурной общности. Можно говорить о коммуникативном поведении лингвокультурной общности в целом, некоторой группы носителей языка, объединенных по тому или иному признаку (составу общающихся, теме общения и т.д.), а также отдельного индивида. Иными словами, коммуникативное поведение определяется как совокупность норм и традиций общения народа. В рамках теории коммуникативного поведения предлагается оперировать целым рядом терминов, среди которых одним из центральных выступает термин «коммуникативная культура». Она понимается как «коммуникативное поведение народа как компонент его национальной культуры; фрагмент национальной культуры, отвечающий за коммуникативное поведение нации» (Стернин).

Из этого определения мы видим, что КК рассматривается практически как синоним коммуникативного поведения с оговоркой, что это поведение обусловлено принадлежностью индивида к определенной культуре (в определении И.А.Стернина – национальной культуре). Также обращается внимание на то, что коммуникативное поведение какой-либо конкретной лингвокультурной общности до сих пор не являлось предметом систематического, сколько-либо системного описания, хотя отдельные элементы таких описаний имеются в достатке. Это связано, во-первых, с неразработанностью теории и методики такого описания, а, во-вторых, с тем, что до сих пор неясно, представители какой науки должны этим заниматься. С точки зрения И.А.Стернина, описание коммуникативного поведения должно стать предметом особой науки, которая является, в известной мере, интегральной для целого ряда наук – этнографии, психологии, социальной психологии, социологии, психолингвистики, теории коммуникации, социолингвистики, паралингвистики, риторики, лингводидактики и собственно лингвистики. Эта интегральная наука должна синтезировать данные перечисленных наук и создать целостную картину национального коммуникативного поведения народа. Из преобладания в указанном перечне наук лингвистических и близких к ним следует, что заняться этим должны, в первую очередь, лингвисты и преподаватели иностранных языков. Также предлагается научная модель описания коммуникативного поведения, которая включает в себя следующие основные принципы: принцип системности, принцип контрастивности, принцип использования нежесткого (ранжирующего) метаязыка, а также принцип разграничения и учета общественной нормы и общественной практики.

Мы разделяем эту точку зрения, хотя, по нашему мнению, изучением коммуникативного поведения должна заниматься теория коммуникации, которая и является по сути такой интегративной наукой. Передовые позиции в разработке теории коммуникации занимают как раз лингвисты, и, в первую очередь, те, которые связаны с преподаванием иностранных языков,

поскольку именно они чаще всего сталкиваются с проблемами изучения тех или иных особенностей коммуникативного поведения представителей разных культур. Кроме того, мы считаем, что понятие КК необходимо распространить не только на национальные, этнические культуры, но и на различные типы микрокультур (субкультур), к которым относятся культуры различных социальных, возрастных, гендерных, профессиональных и прочих групп. Каждая из этих групп имеет свою коммуникативную культуру, которая в той или иной мере может быть специфична по сравнению с другими коммуникативными культурами в рамках одной национальной и может иметь свои коммуникативные особенности.

Говоря о классификации норм коммуникативного поведения, И.А.Стернин выделяет три типа таких норм: общекультурные нормы, ситуативные нормы и индивидуальные нормы. Общекультурные нормы языкового поведения характерны для всей лингвокультурной общности и в значительной степени отражают принятые правила этикета, вежливого общения. Они связаны с ситуациями самого общего плана, возникающими между людьми в целом вне зависимости от сферы общения, возраста, статуса, сферы деятельности. Это такие ситуации, как привлечение внимания, обращение, знакомство, приветствие, прощание, извинение, комплимент, разговор по телефону, письменное сообщение, поздравление, благодарность, пожелание, утешение, сочувствие, соболезнование. Общекультурные нормы общения национально специфичны. Так, у немцев и американцев при приветствии обязательна улыбка, а у русских – нет. Благодарность за услугу обязательна у русских, но не нужна в китайском общении, если собеседник – ваш друг или родственник. При приветствии коллег у немцев принято рукопожатие, а у русских оно не обязательно и т.д.

Ситуативные нормы обнаруживаются в случаях, когда общение ограничено темой общения или составом общающихся. Такие ограничения могут быть различны по характеру. Так, ограничения по статусу общающихся позволяют говорить о двух разновидностях коммуникативного поведения – вертикальном (вышестоящий – нижестоящий) и горизонтальном (равный – равный). В вертикальном коммуникативном поведении можно разграничить нисходящее (сверху вниз) и восходящее (снизу вверх) направления. Граница между различными типами подвижна, она может нарушаться. Кроме того, здесь также наблюдается национальная специфика: так, общение мужчины и женщины в русской культурной традиции выступает как горизонтальное, а в мусульманской – как вертикальное; общение старшего с младшим у мусульман гораздо более вертикально, чем у русских и т.д. Выделяются также возрастные нормы коммуникативного поведения – нормы детского, молодежного, взрослого, старческого общения (нормы мужского и женского, нормы профессионального коммуникативного поведения). Все эти нормы ситуативны в том смысле, что они изменяются с изменением ситуации общения – переходя от профессионального общения к,

скажем, бытовому вертикальному, коммуникатор сразу меняет свое коммуникативное поведение.

Индивидуальные нормы коммуникативного поведения отражают индивидуальную культуру и коммуникативный опыт индивида и представляют собой индивидуальное преломление общекультурных и ситуативных коммуникативных норм в языковой личности. Сюда входят также нарушения общих и групповых норм, характерные для данного индивида.

Такая классификация имеет право на существование, но она имеет место в том случае, если под культурой понимается только национальная культура, а все остальные (о которых мы говорили выше) рассматриваются как частные случаи общей национальной культуры. Если исходить из того, что необходимо типологизировать культуры, и что национальная культура является основным, но не единственным видом культуры, тогда и классификация коммуникативных норм претерпит некоторые изменения. Те нормы, которые И.А.Стернин называет общекультурными, следовало бы назвать национальными культурными нормами, т.е. такими, которые определяются особенностями национальной культуры. Ситуативные нормы – это, по нашему мнению, нормы, связанные с отнесенностью индивида к другим социальным, профессиональным и прочим группам, в которых существуют свои особенности коммуникации, а следовательно, своя коммуникативная культура в каждом конкретном случае. Эти коммуникативные культуры могут быть как более узкими, так и более широкими, нежели национальная коммуникативная культура, причем все коммуникативные культуры, к которым индивид принадлежит, взаимодействуют в его языковой личности, пересекаясь и влияя друг на друга. Например, военная коммуникативная культура имеет свои отличительные аспекты по сравнению с гражданской культурой, независимо от того, какой национальности военный. В то же время национальность военного наверняка окажет влияние на его коммуникативные нормы во всех ситуациях профессионального общения. В меньшей степени, но все-таки будет влиять на реализацию коммуникативных норм принадлежность к определенной возрастной, гендерной либо социальной группе. Такие нормы, связанные с принадлежностью к иным культурам, помимо национальной, мы бы предложили назвать субкультурными нормами. Таким образом, мы бы предложили выделять такие три типа норм коммуникативного поведения:

- национальные нормы;

-субкультурные нормы (которые в свою очередь необходимо типологизировать и структурировать);

- индивидуальные нормы.

Еще одним понятием, которое хотелось бы рассмотреть в рамках поднятой проблематики, является понятие межкультурной интерференции. Мы рассматривали это понятие, анализируя терминологию теории межкультурной коммуникации (Михайлова 85). В этом контексте мы

предлагаем понимать межкультурную коммуникацию как контакт различных коммуникативных культур (как национальных культур, так и субкультур). Местом контакта двух культур, как и местом контакта двух языков является личность, в сознании которой происходит взаимодействие двух или более коммуникативных культур. От понятия межкультурной коммуникации (МКК) следует отличать внутренний психофизиологический механизм взаимодействия в сознании индивида двух (или более) культур, который проявляется в практике речевой и внеречевой деятельности и может давать как положительный, так и отрицательный результат в процессе попыток адаптации к неродной (незнакомой) культуре. Этот механизм взаимодействия двух (или более) культур, который действует в сознании всех участников МКК, но по-разному, и может давать на выходе разные результаты со стороны каждого из участников коммуникации, предлагается называть межкультурной интерференцией (МКИ).

МКИ – механизм, который действует в две стороны. Это означает, что нельзя понимать интерференцию только как отрицательный перенос в отличие от трансференции – положительного переноса. На самом деле, в основе как отрицательного, так и положительного переноса лежит разная степень схожести явлений взаимодействующих культурных систем. Перенос всегда обусловлен взаимодействием универсального и специфического, свойственного конкретным культурам и их языкам. Универсальное – необходимый фактор, без которого усвоение чужого языка и чужой культуры было бы невозможным (Любимова). Этим объясняется его положительная роль в практике МКК: обеспечение переноса навыков, сформированных в первичной культуре с помощью родного языка, при общении в условиях другой культуры без нарушения адекватности понимания, функций и признаков вторичной культурно-языковой системы. Так, как уже отмечалось выше, практически во всех известных культурах существует традиция здороваться при встрече и прощаться при расставании. Основная идея, заложенная в языковых формулах приветствия и прощания также в подавляющем большинстве национальных культур и субкультур похожа. Различается конкретное лексическое наполнение и оттенки значения таких языковых формул. Но, безусловно, в этом примере наблюдается положительный перенос культурной традиции, который помогает усвоить языковые средства ее выражения в каждой из контактирующий культур. Положительный перенос в буквальном понимании этого слова – явление крайне редкое по причине идиоматичности каждой конкретной культуры и системы конкретного языка, т.е. их специфичности. Оба типа переноса являются ни чем иным, как разными проявлениями механизма взаимодействия, взаимовлияния контактирующих систем, т.е. механизма интерференции. Такое толкование не противоречит семантике термина, которая допускает не только отрицательный, но и положительный результат взаимодействия.

Межкультурный контакт, который происходит без использования языка, может существовать, но является феноменом достаточно редким и не выступает предметом нашего филологического исследования. Таким образом, мы будем рассматривать межкультурный контакт как контакт культур через посредничество языка. Межъязыковая интерференция определяется как «психофизиологический механизм взаимодействия в сознании индивида двух, а иногда и более языковых систем, действие которого проявляется в индивидуальной языковой практике в условиях становления двуязычия и может давать как отрицательный, так и положительный результат» (Любимова 11). Такая интерференция может отражать различные уровни языковой системы (фонетический, лексический, грамматический, синтаксический и пр.). Межкультурная интерференция отражает не только особенности самих языковых систем, но и особенности культур (субкультур), в которых эти системы существуют и проводниками которых выступают. Исходя из этого утверждения, можно сказать, что фонетическая интерференция, например, лежит полностью за пределами МКИ, поскольку «объектом» этой интерференции является материальная сторона языка, которая не имеет никакого внутреннего смысла и не может передавать культурно-специфические смыслы (Донец), присущие конкретной культуре. Межъязыковая интерференция на других языковых уровнях может быть квалифицирована как чисто межъязыковая, когда речь идет об интерференции знаковых систем безотносительно к культуре, в которой они функционируют, либо как межкультурная, когда взаимодействуют не только языковые знаки и правила их использования, которые диктует система, а норма и узус, которые обусловлены культурными факторами, а также внеязыковые факторы, которые влияют на адекватность понимания.

Подводя итог, можно сказать, что МКИ – это интерференция культур, исследовательские единицы которых представляют собой культурно-специфические смыслы, которые чаще всего сопровождают те или иные языковые знаки, действуют вместе с ними и неотъемлемы от них в конкретной национальной культуре (субкультуре) и в конкретной ситуации общения.

Библиографические ссылки

Донец П.Н. *Об исследовательской единице межкультурной коммуникации* // Вестник ВГУ. Серия Гуманитарные науки, 2003. № 2. С.183-194.

Кривченко Т.А. *Коммуникативная культура человека как объект формирование (психолого-педагогический аспект)* // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / под ред. проф. И.А.Зимней. Изд.2-е, доп. и перераб. М.: Агентство издательский сервис, 2004. С.253-365.

Михайлова О.Г. *Проблема міжкультурної інтерференції у межах теорії міжкультурної комунікації* // Культура народов Причерноморья. 2008. №142, т.2. С.84-86

Ожегов С.И. *Словарь русского языка* / под ред. Чл.-корр.АН СССР Н.Ю.Шведовой. Изд.20-е, стереотипн. М.: Русский язык, 1988. 750 с.
Стернин И.А. *Понятие коммуникативного поведения и проблемы его исследования* // Русское и финское коммуникативное поведение. Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. с. 4.
Тихонова Т.Е. *Коммуникативная культура как научно-педагогическая категория: опыт системного анализа* // Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах: Матер. 8-й Междунар. науч.-метод. конф., Сочи, 22–24 сент. 2005 г. В 2 ч. Ч. 2 / Отв. ред.: Ю.С. Тюнников, Г.В. Яковенко. Сочи: РИО СГУТиКД, 2005. С. 131–135.
Фонетический аспект общения на неродном языке: Коллективная монография / Науч.ред.Н.А.Любимова. – СПб.: СПбГУ, 2006. – 294 с.

Influenţa e - politicii asupra comportamentului politic al cetăţeanului

Victoria BULICANU
Universitatea Liberă Internaţională din Moldova

Résumé
L'incroyable évolution des technologies de l'information au cours des dernières décennies a apporté des changements importants à la capacité d'adopter et accepter divers comportements politiques pour les membres de la société. L'étude des paramètres quantitatifs et qualitatifs des moyens d'action du citoyen vis-à-vis des décisions politiques actuelles est une nécessité pour exercer correctement la communication politique via les médias électroniques. Ne pas oublier que l'Internet est une ressource utilisée par les politiciens pour renforcer la visibilité dans les médias, ainsi que leur affirmation personnelle à travers leurs actions, leurs décisions, prises au niveau administratif, de leur conduite morale et, le dernier mais non ligne, le charisme inné. D'autre part, l'acceptation de ces moments par l'électeur potentiel dirige des capacités, l'attitude, le mode de vie et ses besoins, ce qui contribue certainement au comportement politique de l'électorat, en fin, des élections politiques.
Mots – clés: *Internet - politique, le comportement politique, la culture politique, le langage politique, les sources d'information, la personnalisation, le divertissement, la visibilité politique, blogging.*

Abstract
The amazing evolution of information technologies in the recent decades has made important changes to the society members' ability to adopt and accept the diverse political behavior. The study of the quantitative and qualitative parameters of the citizens' actions, concerning the current political decisions, is a necessity in order to exercise properly the political communication via electronic media. Not to forget that Internet our days is a resource used by politicians to strengthen the visibility in the media, as well as their personal affirmation through their actions, their decisions, taken at the administrative level, their moral conduct and, finally, innate charisma. On the other hand, accepting these moments by the potential voter characterizes his capabilities, attitudes, way of life and the needs, which will certainly contribute to the political behavior of the voter, ultimately during political elections.
Keywords: *Internet politics, political behavior, political culture, political language, information resources, personalization, infotainment, entertainment, political visibility, blogging.*

Ritmul alert de dezvoltare a tehnologiilor informaţionale din ultimii douăzeci de ani, dar şi a posibilităţilor comunicaţionale on-line dictează formularea şi introducerea în limbajul uzual al consumatorilor de informaţii a noilor termeni lingvistici, care întrunesc şi o notă puternică de exotism semantic. E-politica sau Internet-politica cuprinde ansamblul de acţiuni politice realizate asupra potenţialilor alegători prin intermediul reţelei globale, în scopul promovării şi

afirmării politicienilor şi a deciziilor politice adoptate de către aceştia. Astfel practicile de receptare mediatică s-au extins într-atât, încât mesajele politice pot fi construite într-o astfel de manieră ca să poată fi individualizate şi particularizate, datorită posibilităţilor de comunicare facilă cu cele mai diverse comunităţi de oameni, finalmente alegători în campanii electorale. În acest context se face absolut necesară studierea parametrilor cantitativi, dar şi calitativi a modalităţilor de acţiune politică asupra cetăţeanului simplu, dar şi a atitudinii acestuia vis-a-vis de deciziile politice, mesajul cărora a fost extras, receptat şi gândit prin intermediul surselor on-line. Informarea rapidă, imparţială şi obiectivă în ambele sensuri reprezintă o necesitate actuală, în scopul exercitării cât mai corecte a comunicării politice prin intermediul presei electronice. Printre cele mai utilizate actualmente modalităţi de transmitere a mesajelor e-politice se numără reţelele de socializare, blogosfera, paginile personale on-line, dar şi paginile electronice ale mass – media clasice: presa scrisă, TV şi radio.

Referindu-se la funcţiile Internet-ului în raport cu politicienii şi electoratul, Camelia Beciu menţionează posibilitatea reţelei de a distribui un „discurs controlat", fără ca acesta să fie „întrerupt" de către jurnalişti, aşa precum se întâmplă de obicei, în cazul apariţiei unor neînţelegeri sau necesităţii unor explicaţii din partea sursei lansării discursului. O altă funcţie, în opinia aceleiaşi autoare, ar fi vizibilitatea sporită a mesajului electoral şi posibilitatea promovării directe a opiniei de „bun guvernant" şi posibilitatea urmăririi simultane a feed-back-ului venit din partea potenţialilor alegători prin intermediul comentariilor aşezate în urma citirii mesajului propus (Beciu, 283). Totuşi, e nevoie să menţionăm una dintre cele mai importante funcţii ale comunicării politice realizate prin intermediul reţelei globale. Aceasta ar fi evidenţierea laturii umane a politicienilor, până recent asociaţi adesea cu imaginea omului „de neatins" şi inaccesibil publicului. Prin apariţia posibilităţii de abordare directă a oamenilor politici de către alegători în afara unei atmosfere oficiale, de birou şi prin transmiterea de mesaje directe, critice chiar la adresa guvernanţilor, se sfârşeşte o epocă restrictivă, marcată de constrângeri în comunicarea politică şi, nemijlocit, în relaţia politican – alegător. Noile media creează noi condiţii de desfăşurare a actului politic: mai transparent, mai responsabil, mai suspus criticilor şi mai organizat. Unii specialişti, precum Paul DiMaggio, opinează că transferul activ de comunicare politică din presa clasică în cea on-line, conduce la micşorarea coeziunii sociale şi la creşterea riscurilor de confruntare în comunităţi, la o mai mare polarizare a politicului şi chiar la extremism. Una dintre cauzele majore ale acestor posibile consecinţe ar fi influenţa majoră a Internet-ului asupra subconştientului utilizatorului simplu, influenţă marcată de relevarea instinctiv - subtilă de către cel din urmă a diferenţelor evidente de limbaj, de comportament, de resurse materiale şi financiare şi, nu în ultimul rând, de aspect fizic, care conduc la plasarea consumatorului de informaţii într-o anume tabără, cu viziunile căreia se identifică şi chiar le promovează, utilizând acelaşi spaţiu electronic global. Opiniile critice vis-a-vis de noile media continuă cu evidenţierea tot mai mare a regretelor privind ştergerea hotarelor între jurnalismul profesional şi cel amator şi alterarea

noţiunii de „sursă jurnalistic", care, în ultimii ani, a mai pierdut din credibilitate, greutate şi valoare, datorită fluxului informaţional uriaş, care călătoreşte rapid prin reţelele sociale şi alte suporturi informaţionale on-line, dar al cărui autenticitate nu este verificat de cele mai multe ori. Mulţi specialişti în domeniul mediatic susţin că s-a creat un mediu informaţional care se caracterizează prin tot mai puţină încredere, denumit în literatura de specialitate *„infotainment*" sau *„junk – food journalism"*(Beciu, 283). Totodată, trebuie să menţionăm că jurnaliştii consacraţi de asemenea utilizează noile media în calitate de surse alternative de promovare a mesajelor jurnalistice, prin intermediul aceloraşi blog-uri, reţele de socializare, pagini personale, etc. Astfel, calitatea noilor media de surse îndoielnice şi echivoce nu întotdeauna poate fi îndreptăţită totalmente. De menţionat că această formă de discurs alternativ reprezintă o posibilitate suplimentară de consolidare a notorietăţii jurnalistului şi a publicaţiei pe care o reprezintă. Ulterior, opiniile acestora pot fi solicitate în presa tradiţională, în cadrul emisiunilor de dezbateri, inclusiv cu tematică politică, în vederea cimentării viziunilor promovate şi în rândul celor care utilizează exclusiv tradiţionalele media în calitate de mijloc principal de informare, fără acces la reţeaua informaţională globală. Cu alte cuvinte, jurnaliştii devin lideri de opinie incontestabili, dar extrem de vulnerabili în faţa provocărilor financiare lansate de către politicieni în adresa ziariştilor, în scopul promovării calitative şi active a ideologiei de partid şi a viziunilor politice cerute de politician (McNair, 124).

Boban Markovic într-un material publicat în media occidentale cu titlul *„Will the Internet remake politics?"*, nuanţează efectele majore ale comunicării prin intermediul reţelei globale asupra mişcărilor sociale în general. Autorul menţionează că binecunoscutele campanii electorale, desfăşurate tradiţional în stradă, în ziare, la radio şi TV s-au mutat, începând cu anii 2000, în reţelele de socializare, iar numărul accesărilor materialelor electorale în reţea, dar şi a aşa-ziselor *like-uri*, poate constitui un indicator aproape precis de eficacitate a modului în care se desfăşoară campania electorală. Promovarea politicului prin intermediul Internet-ului a permis organizarea mai rapidă a publicului, extinderea impactului dorit, atragerea atenţiei a unui număr mai mare de persoane asupra mesajului politic, dar şi mobilizarea electoratului în vederea atingerii efectului scontat de către organizatorii campaniei. Câţiva ani în urmă, opinează specialiştii, aceloraşi organizatori le-ar fi fost necesar milioane de dolari şi resurse umane şi de logistică inimaginabile pentru a desfăşura un eveniment de stradă similar celui cu denumirea *„Occupy Wall-street*", desfăşurat anul trecut în SUA, pentru a marca nemulţumirea cetăţenilor vis-a-vis de creşterea influenţei corporaţiilor economice şi a inechităţii sociale. În realitate, s-a stabilit că cei mai mulţi cetăţeni au ieşit în stradă, ghidaţi fiind de mesajele convingătoare de pe reţelele de socializare. Influenţa reţelei globale asupra potenţialilor alegători nu caracterizează în exclusivitate democraţia occidentală. Acelaşi efect l-a avut reţeaua globală asupra cetăţenilor din state mai puţin deschise comunicării on-line. S-a constatat că în timpul protestelor desfăşurate la începutul celui de-al doilea deceniu al sec. XXI, în Egipt, Tunisia, Libia, milioane de oameni au reuşit să se adune în pieţele marilor oraşe, mobilizaţi

fiind de chemările efectuate prin intermediul Internet-ului. Căderea regimurilor dictatoriale în Egipt şi Libia, în urma manifestaţiilor populare de amploare, reprezintă o consecinţă absolut benefică asupra dezvoltării statului în ansamblu şi asupra fiecărui cetăţean, în particular.

Rezumarea procesului de influenţă a e-politicii asupra modalităţii de comportament al cetăţeanului, consumator de informaţie politică, indică următoarele:

- Transferul de mesaje politice din presa tradiţională în cea on-line este într-o creştere continuă, direct proporţională cu numărul de utilizatori ai Internet-ului, care pe an ce trece sunt tot mai mulţi;
- Politicienii, prin intermediul reţelei globale, voit sau nu, încearcă să suplinească presa clasică, al cărei rol, până recent, era de transmiţător principal al opiniilor şi deciziilor politice;
- Internet-ul a devenit o sursă informaţională de mesaje politice mai credibilă, citată tot mai des de presa scrisă, TV sau radio, în vederea informării cetăţeanului despre activitatea politică a actorilor politici sau a partidelor din care aceştia sunt parte;
- Stabilirea unei relaţii directe între politician şi alegător, prin intermediul reţelei on-line, creşte nivelul de credibilitate a actorului politic în rândul maselor;
- Realizarea unui dialog direct în relaţia pomenită mai sus şi lipsit de intermedierea presei, oferă rezultate mai rapide, mai constructive şi mai progresive în vederea adoptării unei decizii politice sau, dimpotrivă, respingerii acesteia, prin criticile sau aprecierile directe venite din partea societăţii civile;
- Temele de discuţie, lansate de sfera politicului pe reţelele de socializare, blog-uri sau paginile personale trec cu uşurinţă în dezbateri reale la toate nivelurile: presă tradiţională, stradă sau comunităţi mai largi.

În acest context, trebuie să menţionăm că o campanie electorală reprezintă una dintre cele mai scumpe acţiuni realizate de către staff-ul vre-unui partid politic cu scopul de a aduce mesajul dorit la potenţialul alegător. În ultimii cincisprezece ani, se optează din ce în ce mai mult pentru comunicarea politică on-line în vederea aducerii la cunoştinţă a programului electoral unui număr mare de persoane, în detrimentul televiziunii, care, deşi foarte accesibilă, este, în acelaşi timp, mai scumpă decât varianta on-line. Astfel, este evident interesul sporit pentru abordarea de către organizatorii unei campanii a tuturor posibilităţilor pe care le oferă platforma electronică. Internet-ul totodată oferă curioşilor şansa de a face cunoştinţă cu informaţii suplimentare despre sfera politicului faţă de informaţiile distribuite de către media obişnuite. De obicei, curiozitatea acestora este legată totuşi de viaţa personală a oamenilor politici şi, mai puţin, de activitatea social – politică a acestora. Tocmai, de aceea, politicienii nu întârzie să creeze un adevărat cult în jurul vieţii personale a acestora, pentru a reuşi să atragă voturi adiţionale de la cei care obişnuiesc să aprecieze ieşirile non-formale în public ale politicienilor şi felul în care se prezintă aceştia în afara activităţii oficiale, ori Internet-ul oferă din

plin posibilitatea distribuirii anume a acestor informaţii, mai puţin oficiale, mai puţin solemne, dar, adesea foarte picante, indiscrete şi demne de atenţia publicului.

Referinţe bibliografice

Beciu, Camelia. *Sociologia comunicării şi a spaţiului public*. Iaşi: Polirom, 2011.
Fisher-Buttinger & Valaster, Cristine. *Noul branding.* Iaşi: Polirom, 2011.
McNair, Brian. *Introducere în comunicarea politică.* Iaşi: Polirom, 2007
Stanyer, James. *Modern Political Communication.* Cambridge: Polity Press, 2007
Wheeler, Mark. *Politics and the Mass – media*. Massachusetts: Blackwell Publishers, 1997.
Markovic, Boban. *„Will the Internet remake politics?*, Fairobserver (2013). 20 martie, 2013 http://www.fairobserver.com/region/north_america/will-internet-remake-politics/
DiMaggio, Paul. *Social implication of the Internet.* http://www.asc.upenn.edu

Caribbean Cultural Creolization

Cristina-Georgiana VOICU
Apollonia University of Iaşi, Romania

Résumé
Les cultures deviennent créolisé en raison de la fusion d'éléments disparates, qui sont à la fois locale et hétérogène. Cet article aborde le concept de créolisation qui est au centre des discussions de la transculturalité, transnationalisme, le multiculturalism, la diversité et l'hybridation. La créolisation, c'est une forme de signification culturelle , avec des chemins différents. Le concept met l'accent sur le syncrétisme culturel, en tant que source d'enrichissement mutuel entre les différentes cultures. Lorsque la créolisation a lieu, les individus sélectionner des éléments particuliers de cultures entrants ou héritées, qui investissent les avec des significations, différentes de celles qu'ils possédaient dans la culture d'origine, puis fusionnent pour créer ces totalement nouvelles variétés qui remplacent les premières formes. Le sujet créolisé est donc un élément culturel qui souligne une nouvelle identité commune à la place de l'identification. Une conscience diasporique, en revanche, reflète généralement un degré d'anxiété des identités culturelles dans l'emplacement actuel. «Homeland» est récupéré par la mémoire historique et l'organisation sociale, le passé fournir un pôle continue d'attraction et d'identification.
Mots-clés*:* *créolisation, mélange, identité culturelle, syncrétisme, hybridation, multiculturalisme.*

Abstract
Cultures become creolized due to the fusion of disparate elements, which are both local and heterogeneous. This article discusses the concept of creolization that is the focus of discussion of the transcultural, transnationalism, the multiculturalism, diversity and hybridization. Creolization is a form of cultural significance, with different paths. The concept focuses on the cultural syncretism, as a source of mutual enrichment between different cultures. When creolization occurs, individuals select particular items of incoming and inherited cultures, investing them with meanings different from those they had in the original culture, then merge to create these totally new varieties that replace first forms. The subject Creolized is a cultural element that emphasizes a new common identity instead of identification. A diasporic consciousness, however, generally reflects a degree of anxiety of cultural identities in the current location. "Homeland" is recovered by the historical memory and social organization, the past continues to provide a pole of attraction and identification.
Keywords: *creolization, mixing, cultural identity, syncretism, hybridisation, multiculturalism.*

Introduction

Starting from the premise that creolization means more than just a mixture, we noted that the cultural transmission under situations of displacement and de-territorialization suggests the recognition of powerful 'others'. We could not but notice that creolization is a force that brings human cultures into relation with each

other, a process of relationship that neither reduces the other to the same, nor resolves itself in a reified, unchanging form. The self is important to Caribbean identity because due to the history of slavery, métissage, creolization and colonization, the question of "Who am I" acquires a more profound significance and becomes loaded within the cultural and racial themes, which are not to be found with the same intensity in the European setting. We posit that, in order to understand the self as it functions in the Caribbean, it becomes important to analyze the way in which the process of creolization took place in the interaction between the Caribbean and Europe. In analysing Rhys's novels, we can see that the ambivalence of cultural identity in them is to be found in the cultural Creolization occuring among overlapping and conflicting Caribbean boundaries, histories and identities. The paper also approaches Paul Gilroy's concept of 'Black Atlantic' as a reality of modernity and double-consciousness. While a term like 'black' or 'white' appears to stand on its own in delineating a particular content, that content is actually determined as much by what it negatively excludes as by what it positively designates. Such is the meaning of the dialectical dead-end Hegel's master who finds himself in his famous master-slave phenomenology and the real condition of dominance in the 'Black Atlantic'.

In proposing an analytical discourse about the emergence of a new postcolonial identity, we also attempt to analyze the situation or conditions that determine the colonial Other to produce a new cultural encounter. Thus, Fanon offers us an acute sense of these processes of production when he writes, "the black soul is a white man's artifact" (13). In Jean Rhys's *Wide Sargasso Sea*, the Caribbean region finds itself unified around a certain persistent and irreducible Otherness within its boundaries and it is this core of strangeness within this self-differences which qualitatively distinguishes the Caribbean from the conventional poetics of nation-making in Europe. The Caribbean constitutes the "definitive" community of others, a community in which one never precisely knows who his\her neighbor is.

We also suggested that there were sites of memory (*lieux de mémoire*) because there are no longer real environments of memory (*milieux de mémoire*). This links place to its historical axis, spaces of identity to issues of collective memory and tradition. In *Wide Sargasso Sea and Voyage in the Dark*, respectively, identity becomes an issue of memory and memories of home in particular. *Heimat/homeland*, in this sense, is not a mirage, but a dangerous illusion, centering on shared traditions and memories; it is a mythical bond rooted in a lost past, a result of the search for a rooted, bounded, whole and authentic identity.

In order to describe the cultural identity in the Caribbean region, the paper proposes an articulation of the related issues of doubling, hybridity and métissage within a framework that encounters the difference the region as both British and West Indian. Antonio Benitez-Rojo calls the Caribbean culture "a supersyncretic culture characterized by its complexity, its individualism and its instability, that is to say Creole culture the seeds of which had come scattered from the richest stores of three continents" (87). It seems legitimate, therefore – in the light of

multivalences of the resulting admixtures that have become primary markers of Caribbean cultural identity – to locate in the constant slippages of the Caribbean creole the primary framework embodying the elements of dynamism and displacement, multiplicity, indeterminacy that have become the region defining sign and the relational space of which has sought to re-envision the cultural identity. In a sense, then, the interstitial complexities mapped by the British Caribbean territories are a correlative of the ultimate regional paradox; the identities produced by the process of creolization mediated by the traces of culture, but tied to the metropole in a political double bind that renders them neither completely British nor West Indian, but more than the sum of both. Indeed, this doubleness of the British Caribbean integrates and reproduces a cultural axis of Caribbeanness that articulates the interstitiality of the British Caribbean postcolonial condition and implicitly illustrating what Stuart Hall terms as "the recognition of the immense diversity and differentiation of historical and cultural experience of black subjects" (95). Thus, Barbados, Jamaica and Dominica are among the remnants of the British colonial empire. While their historical past and colonial present relate them to a distant metropole, their cultural identities place them within a Caribbean continuum.

Cultural Creolization

Creolization means more than just a mixture; it involves the creation of new cultures. However, the cultural processes of creolization are not simply a matter of constant pressure from the center toward the periphery, but a much more creative interplay of creole elements. The mimesis on the colonial frontier points to a basic empowering effect to the imitation function either through the production of similes by mimicry or by contiguity and contact (a 'creole continuum') – by which a copy partakes the power of the original. This was possible by means of a "rupture and revenge of signification" (Taussig, 187). If cultural contact and transmission occurs in not-so-related contexts, then we can characterize creolization as a symbolic substitute, instead of a more neutral – and in our view, inaccurate – concepts of "borrowing" or "conversation" (Hannerz, 153) between cultures, depicted as forms of "Creole contagion" (Abrahams, 123). Imitating the symbols and gestures of powerful others 'with an attitude' is probably the most proper characterization to these metaforces of creolization. As Hannerz maintains:

> Creolization also increasingly allows the periphery to talk back. As it creates a greater affinity between the cultures of the center and the periphery, and as the latter increasingly uses the same organizational forms and the same technology as the center […] some of its new cultural commodities become increasingly attractive on a global market. Third World music of a creolized kind becomes world music […] Creolization thought is open-ended; the tendencies towards maturation and saturation are understood as quite possibly going on side by side, or interleaving (Hannerz, 1992: 154).

According to Hannerz and other researchers cited above, the process of creolization has offered a space to create a new sense of home, a place to express its within cultural imperialism.

Quoting Edouard Glissant, "…in the Caribbean there are a multitude of relationships" (84) mostly produced, shaped, either encouraged or prevented by the European colonizing powers. Although it has come to refer to different people in different islands at different times, generally the 'creole' has always been the most indicative product of Caribbean interculturation and by far the figure that has most haunted its narrative imagery.

According to Maryse Condé, the Caribbean creolization could be also associated to a "mangrove swamp" (90) stretching between sea and earth.

(Mangrove roots, in fact, do not necessarily precede the tree as the latter may shoot down new roots from its branches. This lack of correspondence between roots and trees refers to the impossibility of cultural genealogy or authenticity in the Caribbean. Nonetheless, despite its lack of recognizable roots/origins, Maryse Condé repeats the fishermen's definition of the mangrove as being "*the roots of the sea*", without which the sea "*would have no meaning*" (94). This interesting definition of the mangrove reminds us of the peculiar significance of Caribbean hybridity, which is not to be intended as an easy amalgamation irrespective of its different origins, but as the proud affirmation of a complexity, a *Creoleness* (a term coined by Edouard Glissant) without which the Caribbean would not exist (and without which, as a consequence, what we refer to as the West will not be the same).

In *Wide Sargasso Sea*, Antoinette is a product of a decadent and expatriate society. She is resented by the freed slaves and exploited by the English *nouveaux riches* ready to supplant the destitute planters. She appears as a fragmented, insecure and disoriented character, who despises other people's languages and contradictory values.

Rhys's intention is, thus, to introduce a complex power structure, where the same individual enacts domination and resistance, both for different purposes and in different contexts. She enters a game of victim / victor opposition, of repulsion and seduction, where both try to pull each other into each other's world, resolving their contradictions and misunderstandings by exiling the other into what is for her/him a 'foreign place'.

Antoinette goes through various levels of racial identity in Rochester's eyes, since the more she is *marooned*[1] the more he sees her as a hybrid creature, exposing elements of blackness in her features and attitudes: "Long, sad, dark alien eyes. Creole of pure English descent she may be, but they are not English or European either" (Rhys, *Wide Sargosso Sea*, 40).

If the inability to recognize the boundaries of this metaphorical space is the inability to maintain sanity by grounding experience in discrete concepts, then the breakages of Antoinette's associative context leave her caught within the space of metaphor, where "this" can no longer be distinguished from "that". The reason why Antoinette belongs to the Tropics is that The Sargasso Sea, which is located

between the Caribbean and Europe (at the Tropics) but does not actually touch any mainland, is "a biological desert" of weak currents and doldrums, or baffling winds, in which early sailors feared "becoming entangled within the mass of floating vegetation" ("Sargasso"). The Sargasso is a sea that has no shores, and by calling it "wide," Rhys speaks to the power of the liminal space to encompass a large portion of human experience and implies a failed attempt at postliminal incorporation:

> [...] we are cross-stitching silk roses on a pale background. We can colour the roses as we choose and mine are *green, blue and purple*. Underneath I will write my name in *fire red*, Antoinette Mason, née Cosway, Mount Calvary Convent, Spanish Town, Jamaica, 1839" (Rhys, *Wide Sargosso Sea*, 29).

We can see it in one allusion he makes in the second part of the novel: "She'll loosen her black hair, and laugh and coax and flatter (a mad girl. She'll not care who she loves). She'll moan and cry and give herself as no sane woman would – or could. *Or could*" (Rhys, *Wide Sargosso Sea*, 106).

As the following quotation also shows, Rhys uses Rochester's own comments to throw into confusion the opposition between sanity and madness: "I was exhausted. All the mad conflicting emotions had gone and left me wearied and empty. *Sane"* (Rhys, Wide Sargosso Sea, 111).

Imagining the Black-Atlantic: Trans-Racial Identity

The image of the 'Black Atlantic' is at once a metaphoric substitution, an illusion of presence and by that same token a metonym, a sign of its absence and loss. It is precisely from this edge of meaning and being, from this shifting boundary of otherness within identity that we can ask: 'What does a *black* man want?' The black man wants the objectifying confrontation with *otherness*; in the *colonial psyche* there is an unconscious disavowal of the negating, splitting moment of desire.

In this section, I aim to explore the ambivalent, uncertain questions of colonial desire with a study case of Jean Rhys's Caribbean writing. We can think of a correspondence between the *mise-en-scène* of unconscious fantasy and the phantoms of racist fear (the language of colonial racism) and hate that stalk the colonial scene.

In writing *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*, Paul Gilroy wanted to devise a theoretical approach to understanding race that encompassed three crucial elements: the idea of race as fluid rather than static; as a transnational and intercultural, rather than strictly national, phenomenon; the focus on analyzing resistance to racism as a phenomenon that emerged transnationally and diasporically.

Gilroy seeks to provide a theoretical framework of race that bridges the hemispheres. To do this he takes the Atlantic as his preferred unit of analysis and

uses it to ground his transnational perspective on race, with extent to transracial identity. In Gilroy's view the 'Black Atlantic' represents the history of the migratory movements of people of African descent from Africa to Europe, the Caribbean, and the Americas. Through these transnational lenses it can be viewed how ideas about nationality and identity were formed. In the cultural criticism, the concept of the Black Atlantic focuses on traveling identities as well as on the process creolization (seen as a cultural artifact); thus, the Caribbean is a hybridized form of the cultural identity.

The author maps the Atlantic Ocean as a way to categorize a whole series of transoceanic exchanges in the past and in the present and in so doing seeks to move beyond racially essentialist ways of thinking which posit a pure and singular black (or African) culture. In supporting the hybrid nature of black culture and the deep connections between the formation of modernity and the formation of black culture, Gilroy points to the fact that modernity is itself a hybrid phenomenon.

The idea of movement (traveling) is central to Gilroy's argument. Hence, the image of a ship forms a central metaphor in the text. Gilroy describes ships as microsocial systems that focus one's attention on the circulation of ideas as well as identifying them as cultural and political artifacts. Slave ships are particularly central to Gilroy's argument as he considers slavery as a fundamental moment for the emergence of modernity, modern ideas of race, and the *Black Atlantic* as, in his words, "a counterculture of modernity" (67). It was the racism and modernity that led people of African descent to search for ways to construct oppositional identities and retain a sense of cultural integrity and forge common cultural memories.

As we referred to above, Gilroy denies ethnicity as a basis of identity, yet still alludes to a 'Black Atlantic', which needs some common inheritance. As a result, Gilroy evokes a 'travelling culture' in the African diaspora which is seen as liberating. According to Eceheruo, Gilroy 'acts' to restrain the essence of diaspora – the notion of exile. One thing we can learn from Ecehuero in order to problematise the ussue of identity is that no matter how complex and mixed a diaspora is "you cannot belong" (23).

Whereas black people may have, as Gilroy sets forth, some space to manipulate this space is not limitless: "…the predicament for those who have a problem choosing where to belong is that they cannot quite get themselves to realize that their options in the matter are very limited indeed" (70). Paul Gilroy does not have a choice of identities in this context of the "instability and mutability of identities which are always unfinished, always being remade" (71).

The main point here is to see that this enunciation is reinforced by racial and gender forces, so that individuals within diaspora are not free to determine their own identities. This fact points to the final element in the diasporic consciousness: the issue of return. The individuals or groups have different relations to 'home' and return: some see Africa in idealistic terms, while others perceive home as a dynamic entity, so that it is without meaning to think of a genuine home to return to. The images we have here are multiple imaginings of home depending upon the cultural circumstances and the level of consciousness. For example, in talking

about the relationship between Caribbean identity and the African home, Stuart Hall comments "The original 'Africa' is no longer there. It has been too transformed. History is, in that sense, irreversible". (78) Such a personal interretation of the diasporic issue led Kwame Appiah to argue that "whatever Africans share, we do not have a common traditional culture, common language, common religious or conceptual vocabulary" (45). Brah also gathers in his idea of 'homing' the power of return and home, in which there is a lingering desire that may or may not be accomplished in reality. Eceheruo approves this idea by saying that: "The power of the idea lies in the principle of it; that a return is possible forever, whenever, if ever" (88). This 'gathering of exile' or 'prophetic vision' of the return from exile makes the diasporic identity different from other groups' identities.

Furthermore, in his article *There Ain't No Black in the Union Jack*, Paul Gilroy focuses upon the linkage between a deterritorialised, diasporic black consciousness and the local and territorialized identity politics of whiteness, which produces a variety of 'hybrid' cultural practices and collective identities. He asserts that "Black Britain defines itself crucially as a part of a diaspora.

Taking into account the condition of the colonial world, we can see the colonizer caught in the ambivalence of paranoic identification, a Manichean allegory of his colonial consciousness. In this case, the white man is projecting his fears and desires on 'them'. From this Manichean perspective, the native's violence is a force intended to bridge the gap between the white as subject and the non-white, the Black man as object. Moreover, this fact reflects his view of the psychical structure of the colonial relation: the opposition between the native and the settler zones, like the overlaying of black and white bodies. In a Hegelian sense, this flash of 'recognition' fails to acknowledge the colonial relation: "And yet the Negro knows there is a difference. He wants it […]. The former slave needs a challenge to his humanity" (Fanon, 1967: 145). In the absence of such a challenge, Fanon argues that the colonized can only imitate, never identify.

Beyond the permeable boundaries of the colonial desire, the white masked black man lurks. Thus, it becomes possible to cross, even to shift those boundaries, for the strategy of the colonial desire is to stage the drama of identity at the point at which the black mask is trying to reveal the white skin. At the margins, the transformative forces in-between the black body and the white body changes the psychical of the racialized subjects. Thus, in the Caribbean colonial discourse the stereotype of the *mulata* evokes contradictory feelings: fear and desire.

At another level in the stratification of the social structure, the population of black ex-slaves who maintain their own kind of independence is placed. For instance, Sandi and Daniel Cosway, Alexander Cosway's illegitimate children, both occupy this in-between position between black and white people. Moreover, Antoinette and her mother recognize their dependence on the black servants (Christophine), showing a respect that combines fear and resentment.

In Rhys's fiction every text includes fragmented elements of Afrocentric identity that acknowledge the culture of the Black Atlantic. Thus, in her fiction

Rhys transgresses these Black 'cultural aesthetical references' under the form of ancestral Black legacy such as: Caribbean voodoo, obeah folk magic, religious practices from the West African culture that 'crossed' the Atlantic, towards her Dominican homeland. The rhetorical and stylistic strategies of the Afrocentric orality, strategies of parody, satire, and masquerade anf folklore interrogate the colonial and metropolitan power structures in *Wide Sargasso Sea* through "forms of verbal artistry such as calypso that require economy and highly developed verbal play [and] permit a depth of signification without many words" (Savory, 1998: 76). Annette Gilson writes that in the metropolis "she was subject to disparagement reserved by the English for West Indian colonials whose racial identity was suspect and whose social position was questionable at best" (73). 'The Atlantic world' is a useful concept here, long a staple of slave-trade studies, recently given a cultural twist in Paul Gilroy's notion of a 'Black Atlantic', and already present in the deeply mediated title of Jean Rhys's novel, which names that which slows down the channels of communication which criss-cross the Atlantic: "I thought of 'Sargasso sea' or 'Wide Sargasso Sea' but nobody knew what I meant" (Rhys, *Wide Sargosso Sea*, 154).

In *Voyage in the Dark*, the English aunt, watching the Black dancers with masks, repeats angrily, "It ought to be stopped… it's not a decent and respectable way to go on" (Rhys, *Voyage in the Dark*, 113). London is also placed in juxtaposition to the colonial margins of the Caribbean, a space that Anna sees as representative of 'home'. However, although Rhys places the Caribbean in the background of the text to zoom in on metropolitan London, it nevertheless plays a central role in Anna's narrative. Both these landscapes shape her affective perception and reception of the external world, while registering her simultaneous dissociation from and complicity in colonial exploitation. Her flâneur-like walks in the streets of the urban metropole as a colonial outsider, together with her ambivalent memories of the Caribbean, therefore show not only how she is embedded in both locations, but also foregrounds her entanglement in a complex web of belonging, complicity and rejection. The external realm of the colonial Caribbean is now also included within the geographical foundations of the novel – a structural shift that aligns the two opposed conceptual and political realms of imperial England and its colonial spaces. The inclusion of the Caribbean in *Voyage in the Dark* thus shows Rhys's engagement with the interconnections between modernist discourse and other discourses that critique the imperatives upon which modernism and empire are built.

In the novel, Rhys links Anna's *unheimlichkeit* (unhomeliness) – the movement of the repressed from the unconscious into visibility and familiarity – with her longing for home. London extends however her alienation, and, as she haunts the imperial landscape, the text shows the imperial 'home' as the quintessential unhomely space. We see how her voyage is not a return home, but rather a journey on an uncertain course, a voyage into darkness and nothingness, leading nowhere.

Elaine Savory notes that in Rhys's oeuvre, protagonists' responses to their physical surroundings become a "major way of communicating half-conscious judgements, emotional responses, [and] cultural identity" (90). This is clearly illustrated in *Voyage in the Dark* as Anna's social alienation and psychic unhomeliness is exacerbated through the sameness and dullness of white English society, which, for her, resembles the architectural monotony of the city. London is a landscape devoid of alterity and change, a homogenous and inhospitable urban space: "you were perpetually moving to another place which was perpetually the same" (Rhys, *Voyage in the Dark*, 8), she notes, while the houses are "all exactly alike" (82) and "hideously stuck together" (Rhys, *Voyage in the Dark*, 89).[2] Anna's Caribbean home stands in opposition to the stifling atmosphere in London. While England is for her a place out of which "the wilderness had gone" (Rhys, *Voyage in the Dark*, 78), the Caribbean is a colourful and heterogeneous natural space that signifies, for her, potential belonging and homeliness.

Moreover, Aunt Clarice, the 'real' Hester claimed that her brother was "continually brooding over his exile in a small Caribbean island… 'Poor Willy,' 'poor, poor Willy'", she would say meaningfully (Rhys, *Smile Please*, 55). For the white Heather in *Tigers are Better Looking*, her Caribbean origins are encapsulated in the spelling of her name as "Hedda" (Rhys, *Tigers are Better-Looking*, 181). Marya Zelli in Quartet has a "strange little Kalmuk face: broad-cheekboned, with wide nostrils and thick lips" (Rhys, *Quartet*, 199). In After Leaving Mr. Mackenzie, Julia's mother of Brazilian origins is, like Rhys' own mother, dark with high cheekbones and long black hair. In this sense, Rhys's Afrocentric beliefs may be foregrounded in her own ambiguous West Indian ethnicity. Calling upon her cultural heritage, Rhys makes the Black women in her texts act as white, but encodes them as nonwhite, and transfers them her own experiences.

Knowing everything about zombification (the process of animating corpse), Rhys also employs here the Black Caribbean symbols of the trickster and the zombie, two of the Afrocentric tropes. Rhys also highlights the category-defying properties of liminal spaces, when Rochester is reading about the practice of Obeah, a dark form of magic said to exist in the Caribbean. "A zombi", he reads, "is a dead person who seems to be alive or a living person who is dead" (Rhys, *Wide Sargasso Sea*, 88). Rochester's book about Obeah concludes its section on zombies with the remark, "they rage in the sea that is their anger" (Rhys, *Wide Sargasso Sea*, 89), a foreshadowing of Antoinette's decision that she is not in fact in England, because she has been lost in the Sargasso. The reason zombies are a source of such terror is that they embody characteristics of both life and death; because categorizations are comforting, a forced and unnatural blending of such all-important categories is highly discomforting. Just as Antoinette cannot perceive herself exclusively inhabiting Coulibri or England, she is caught in a transition between states, a passage between life and death. Especially intriguing, considering Antoinette's attachment to her home, it is the book's claim that a zombie "can also be the spirit of a place" (Rhys, *Wide Sargasso Sea*, 88). On the other hand, like

Anansy, the trickster spider of Jamaican folklore, Rhys' women must turn weakness to advantage in a predatory world.

Conclusions

In highlighting the consubstantiality of space, location and cultural belonging, we started from the premise that Caribbean identities are shaped by embodied and embedded narratives, located in particular places. Thus, in Jean Rhys' novels, e.g. it is not spaces which ground identification, but places. A space becomes a place by being invested with meaning, a social signification that produces identity. In the case of the Caribbean, identity is relational with respect to a large community, which can locate the individual in its history and territory. In *Imagined Communities*, Benedict Anderson reminds us that the nation "is imagined because the members of even the smallest nation will never know most of their fellow-members, meet them, or even hear of them, yet in the minds of each lives the image of their communion" (164). In other words, the protagonist is the point of identification for the reader, who is through this process inserted in the imagined representation of the nation in Jean Rhys's novels.

Another issue of the paper relies on the observation that while cultural hybridization highlights the individuals, the social contract contextualizes individuals as parts of the connected social units. In this respect, the book attempts to reveal the social contract (collusion) of racial stereotypes as a cultural and social fabrication. Inside this intertextual discourse, fascination with the 'spectacle' of the Other, of the image of the colonial Other becomes a trope of desire for the hybrid identities.

The rhetoric of hybridity associated with the Caribbean identity, and broadly speaking in particular with its "creolization" counterpart applies as compulsory a new framework that continues to mark Caribbean identity as an 'exotic' other.

Note

[1] The idea of the mangrove from the Caribbean Sea has at its core the metaphor of the Creole identities in Jean Rhys's novels.

[2] The term 'marooned' refers to the condition of economic/social/psychological disempowerment that leave them at the mercy of men, as we can see from Annette, who abandons herself to her black caretaker. Fearing of being bound to a similarly 'marooned' woman, Rochester will anxiously assure himself he cannot have feeling for his wife because she is too different from him.

[3] Anna also recalls her train trip across England with Hester: watching the landscape outside through the window, Anna describes it as having a "small tidy look […] everywhere fenced off from everywhere else" (Rhys, *Voyage in the Dark*, 15).

Bibliographical references

Abrahams, Roger. "Criolian Contagion", *Caribbean Speaker Series*, 22 (3), 1992, 45.
Anderson, Benedict. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso, 1991.
Appiah, Kwame Anthony. *In My Father's House: Africa in the Philosophy of Culture*, New York and London: Oxford University Press, 1993.
Benitez-Rojo, Antonio. *The Repeating Island*. London: Duke University Press, 1996.
Condé, Maryse. *Crossing the Mangrove*. New York: Anchor Books, 1995.
Eceheruo, Michael. "An African Diaspora: The Ontological Project", in Okpewho, I., Davies, C. & Mazrui, A. (eds.), *The African Diaspora: African origins and new world identities*. Indiana University Press: Bloomington, 1999, 128-129.
Fanon, Franz. *Black Skin, White Masks*. London: Pluto Press, 1967.
Gilroy, Paul. *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*. London: Routledge, 1994.
Gilson, *Annette*. "Internalizing Mastery: Jean Rhys, Ford Madox Ford, and the Fiction of Autobiography", *Modern Fiction Studies*, 50.3, 2004, 632-656.
Glissant, Edouard. *Le discours antillais*. Paris : Éditions du Seuil, 1981.
Hall Stuart & Du Gay, Paul. *Questions of Cultural Identity*. London: Sage, 1996.
Hannerz, Ulf. *Cultural Complexity: Studies in the Social Organization of Meaning*, New York: Columbia University Press, 1992.
Savory, Elaine. *Jean Rhys*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
Savory, Elaine. *The Cambridge Introduction to Jean Rhys*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
Taussig, Michael. *Mimesis and Alterity: A Particular History of the Senses*. New York: Routledge, 1993.

Abordari pragmatice ale textului publicitar

Cristina ENICOV,
Universitatea de Stat din Moldova

Résumé
L'orientation pragmatique du texte publicitaire est incontestable. Le texte publicitaire est le produit d'une situation de communication spécifique, ayant des particularités bien définies. En même temps la publicité et son discours se manifestent dans un contexte socio-discursif spécifique. Pour le texte publicitaire il est important d'examiner son contexte immédiat et le contexte socio-discursif dans lequel il se produit. Le texte publicitaire est orienté par une finalité et guidé par une stratégie. En général on n'écrit rien et on ne dit rien sans avoir un but et une finalité bien précise. Dans la littérature spécialisée on identifie plusieurs finalités du discours publicitaire: *informer, rendre connu, assurer la présence dans l'esprit, construire une image, modifier un comportement de consommation, déclencher une action.* En mémé temps, les stratégies appliquées dans le texte publicitaire ont comme résultat le fait de masquer ces finalités par des actes de parole implicites.
Mots -clés: *communication, communication publicitaire, texte publicitaire, icono-texte, contexte socio-discursif, stratégie, finalité, macro-acte discursif.*

Abstract
The pragmatic orientation of the advertising text is undeniable. The advertising text is a product of a specific communicative situation, which has well-defined features. Moreover, advertising and speech occurs in a specific socio-discursive context. When studying the advertising text, it is important to examine its immediate context and socio-discursive context in which it is produced. Being oriented to its purpose the advertising text is guided by its strategies. Generally speaking, nothing is written or uttered without well-defined purpose and a clear aim. In several academic studies several purposes of the advertising discourse are identified: to inform and make it known, ensure the presence in spirit, build an image, modify consumption behavior, and trigger a reaction. They have concluded that the advertising text results in masking these purposes through implicit speech acts.
Keywords: *communication, advertising communication, advertising texts, iconic-texts, socio-discursive strategy and final macro discursive acts.*

Din perspectiva pragmatică, orice text apare ca un instrument al comunicării lingvistice între emiţător si receptor. Orientarea pragmatică a textului publicitar este incontestabilă. Textul publicitar este un produs al comunicării mediatice, care, la rândul său, nu este mai puţin condusă de un număr de principii generale, care prezidează orice comunicare umană.

În măsura în care pune subiectele în situaţii de tranzactii economice, publicitatea a fost studiată tradiţional în cadrul ştiinţei comunicării. Dar, trebuie de mentionat, că este vorba de o situaţie de comunicare – interacţiune scrisă foarte particulară şi care nu poate fi redusă la schemele generale de comunicare lingvistică. În primul rînd, luarea de cuvînt de instanţa emiţătoare fiind plătită, oricare mic anunţ publicitar necesită o investiţie înaltă.

În al doilea rînd, este vorba de o comunicare transportată în spaţiu şi timp, mediatizată şi distanţată de suporturile sale, cu un răstimp uneori îndelungat între conceperea anunţului şi lectura lui efectivă.

Apoi este vorba de o comunicare solicitativă şi aleatorie, prin faptul că se adresează unui destinatar care nu o aşteaptă şi care nu este în mod obligatoriu dispus să o primească (spre deosebire de o eventuală consumare voluntară a spoturilor publicitare televizate). Acest destinatar, deci, trebuie interpelat şi imediat convins de a citi mesajul care i se propune. Din aceste particularităţi specifice rezultă faptul că această structură comunicativă axată initial pe căutarea stabilirii unui contact , este un sistem mai întâi de toate fatic şi impersonal: instanţa emiţătoare este un contactor în căutare de un număr cât mai mare posibil de contactati pe care ea nu-l cunoaşte şi unicul lor punct comun este de a fi ocazional expuşi aceluaşi mesaj (Adam&Bonhomme 33).

Discursul publicitar profită de particularităţi socio-culturale specifice stabilite pentru a fi recunoscut ca atare de către cititori. Astfel, G. Peninou afirmă ca discursul publicitar se oferă percepţiei şi interpretării destinatarului ca un ansamblu organizat de imagini şi de propoziţii care sunt identificate fără nici o dificultate ca fiind „publicitare", în virtutea unui cod non-ambiguu de recunoaştere (Peninou 83). Acest punct de vedere este completat de C. Cosette, care consideră că anume imaginea publicitară este dotată cu funcţia de a identifica publicitatea ca atare: prin amplasarea pe pagină, prin asocierea elementelor vizuale secundare (tipul caracterelor tipografice, dimensiuni, encadres, etc.), de calitatea grafică a imaginilor utilizate (Cosette 140). Aşa, convenţiunile enunţului şi a enunţării, imaginile, limba discursului publicitar reflectă o utilizare adaptată nevoilor specifice, deci, se poate considera că aceasta condiţionează considerarea discursului publicitar ca un tip de discurs aparte (Lugrin 48).

Nu este nicidecum pus la îndoială faptul că orice discurs este produsul unui context de producere-interpretare şi a unui obiect al tranzacţiei. Această idee avansată de L. Filletaz, care susţine că pentru o analiză globală a interacţiunilor verbale este necesară luarea în considerare a factorilor legaţi de situaţia de comunicare, şi acest lucru este deja recunoscut de mai multi pragmaticieni şi analişti ai discursului. Totodată, statutul acestor factori în cadrul diferitor situaţii de comunicare, interacţiunea lor cu alte dimensiuni ale discursului variază de la o disciplină la alta (Filletaz 79). Aşa, pentru analiza discursului publicitar este important de analizat contextul imediat alăturat în care s-a produs acest discurs. Importanţa contextului producerii unui discurs a fost evidenţiată de J.-B. Grize. Autorul acorda o importanţă contextului social în care are loc comunicarea, subliniind că activitatea discursivă are loc într-un anumit moment, într-un anumit loc şi are un anumit scop (Grize 61). Autorul propune o clasificare a situaţiilor de comunicare în caz concret şi în caz teoretic, adică este vorba despre contextul social care înconjoară comunicarea, totodată afirmînd că trebuie de luat în considerare şi faptul că însăşi activitatea discursivă joacă un rol important în elaborarea situaţiei. Un moment important susţinut de acelaş autor este acela că circumstanţele în care este produs un discurs influenţează ele insele asupra

cuvintelor, a formei şi a conţinutului, adică este vorba despre o dependenţă dialectică între activitatea discursivă şi situaţia de comunicare (Grize 77). D. Maingueneau susţine această teză, referindu-se la faptul că în cadrul discursurilor foarte ritualizate, contextul apare ca produsul unui construct al interactanţilor, deseori natura genului de discurs, rolul participanţilor, tipul cadrului spaţio-temporal constituie obiectul conflictelor, al negocierilor (Maingueneau 23). C. Kerbrat- Orrecchioni propune o clasificare a contextelor în dependenţă de felul cum este considerat – aspectul său îngust (context imediat) sau lărgit (Context lărgit) (Kerbrat – Orrecchioni 135).

Aceste propuneri pot fi uşor adaptate discursului publicitar, considerînd drept contextul său imediat mediul său nemijlocit care îl înconjoară şi contextul său lărgit ca mediul său soco-discursiv în care se produce. Discursul publicitar reese dintr-o relaţie dialectică dintre un iconotext (şi cotextul său) şi o situaţie de comunicare, ea fiind la rîndul ei divizată în contextul socio-dicursiv (context lărgit, situaţie teoretică) şi contextul material (contextul imediat, situaţia concretă).

		Context socio-disursiv	
Discurs = iconotext	↔	situaţie de comunicare	↕
[semiotic]		relaţie dialectică	[situational]

Context material

Tab 1. Discursul rezultă din raporturile dialectice între un iconotext şi situaţia sa de comunicare.

În aceeaşi măsură cum considerăm discursul ca fiind rezultatul unei relaţii dialectice între o activitate discursivă şi o situaţie de comunicare, tot aşa putem să afirmăm că acelaşi text-enunţ nu este niciodată acelaş discurs-enunţ, că un text în cadrul contextelor diferite generează efecte discursive diferite. Această teză este avansată de către D. Maingueneau, care susţine că atunci cînd un text este conservat, el începe să circule în contexte diferite de acelea de unde a reeşit şă îşi schimbă statutul, genul. În acest caz, continuă D. Maingueneau, în pofida invarianţei, foarte relative a textului, pentru analiza discursului, care nu separă enunţul de context, avem de afacere cu discursuri diferite unele de altele (Maingueneau 23).

Orice text este produs pentru a fi orientat către un destinatar. Specificul pregnant ale textului publicitar este acela de avea o finalitate bine definită. În general, noţiunea de finalitate se bazează pe principiul conform căruia nu se vorbeşte şi nu se scrie niciodată fără a avea vre-un scop bine determinat, şi exact în mod similar nu se ascultă şi nu se citeşte nimic fără motiv.

Termenii de *„finalitate”, „macro-act de vorbire”, „ scop” sau „strategie”* deseori sunt folosite ca sinonime. Însă în literatură se deosebesc noţiunile de finaliate şi strategie, ele fiind de natură diferite. *Finalitatea* reprezintă scopurile care trebuiesc atinse, *strategiile* sunt mijloacele puse în acţiune pentru a atinge

aceste scopuri. Provenit din domeniul militar, termenul de „strategie” se găseşte în centrul atenţiei a mai multr disciplini: tactica militară, management, psihologie cognitivă, comunicare, ş.a. În cadrul analizei discursului, strategia poate fi definită ca orice acţiune, orice succesiune de acţiuni duse pentru a atinge un scop într-un mod cît mai eficient şi mai puţin costisitor. Această definiţie presupune că subiectul vorbitor, chiar fiind supus unui număr de reguli prestabilite, dispune de diferite posibilităţi printre care trebuie să facă alegerea. Urmînd propunerile lui P. Charaudeau, noţiunea de strategie poate să fie definită prin prizma *contractului de comunicare*, ce determină identitatea subiectilor, finalităţile, cuvintele(les propos) şi circumstanţele materiale ale discursului şi care poate să fie convertit în contract de lectură.

P. Charaudeau suţine că orice act de comunicare depinde de un contract care determină identitatea partenerilor în acest act, finalitatea acestui act, subiectul şi suportul lui (Charaudeau 36). O strategie discursivă este, astfel, „o configurare discursivă” care permite ,printre altele, să fie satisfăcute condiţiile contractului de comunicare şi să-i fie realizate finalităţile. În acest fel, atît contractul de comunicare cît şi contractul de lectură impun intervenirea condiţiilor şi finalităţilor implicite a oricărui act discursiv.

După P. Charaudeau publicitatea posedă o dublă finalitate: una comercială (de a face dezirabil şi accesibil un produs de consum) şi una culturală (de a face vizibil şi de a face iubit obiectul publicitar) (Charaudeau 32). Autorii susţin, că în discursul publicitar, care are ca scop primordial cel de a informa, conform contractului de informare , ordinea importanţei finalităţilor este inversată, chiar dacă ele sunt identice, şi, astfel, seducţia stă pe primul loc (Charaudeau 73-74).

Specificitatea discursului publicitar rezidă în faptul că în el putem să identificăm *macro-acte de vorbire în funcţie de sistemul de referinţe*. G. Lugrin consideră că este necesar de a distinge din punct de vedere ierarhic actele dominante de actele subordonate pentru a identifica finalităţile oricărui text publicitar. N. Everaert-Desmedt studiind actele de vorbire ale publicităţii, defineşte publicitatea ca fiind un act cognitiv, persuaziv, din partea enunţătorului, scopul căruia este transformarea modală a enunţiatarului, (starea sa de credinţă, de dorinţă şi de cunoaştere) pentru ca acesta din urmă să să realizeze o performanţă (actul de cumpărare) (Everaert-Desmedt 261). Această definiţie pragmatică a publicictăţii permite să afirmăm că conţinutul minim a oricărei publicităţi se găseşte în actul de vorbire dominant publicitar. Semioticiana belgiană, ca şi mai tîrziu J.-M. Adam şi M. Bonhomme, consideră că *recomandarea de cumpărare* este actul de vorbire dominant din discursul publicitar, cel care trebuie să conducă cititorul la cumpărătură.

Teoriile marketingului, ştiinţa care se ocupă de promovarea produselor pe piaţă, şi deci de informarea consumatorilor despre produse, permit să *rafineze acest act directiv*, identificînd diferitele forme pe care poate să le aibă un discurs publicitar. În cadrul economic, animat de concurenţă şi segmentare, noţiunile de finalitate şi macro-act discursiv trebuiesc înlocuite. Astfel din punct de vedere economic, putem defini şase finalităţi majore ale discursului publicitar: *a informa*

şi a face cunoscut, a asigura prezenţa în spirit, a construi o imagine, a modifica o imagine, a modifica un comportament de consum, a declanşa o acţiune. G. Lugrin încearcă să lege aceste finalităţi discursive cu acte de vorbire concrete, astfel finalitatea „a informa şi a face cunoscut" relevă acte de vorbire aşa ca a afirma, a spune, a informa, a sugera, a avertiza". Autorul afirmă că abordarea ierarhică a actelor de vorbire permite sesizarea diferitor forme pe care le poate avea actul directiv publicitar, care este întotdeauna orientat spre un act de cumpărare-recomandarea la cumpărătură (Lugrin 85).

> Ex: „Une formule double action: L'eau Vichy Célestins et ses minéraux pour une hydratation optimale. Un concentré d'antioxidants naturels pour aider à lutter contre les radicaux libres. Sans sucre, 0% calorie, aux savurs de pomme et de raisin" (Apa minerală lVichy- Célestins).

Mai mult cercetători (M. Bonhomme, N.Everaert – Desmedt) susţin idea conform cărea actul directiv dominant (recomandarea cumpărăturii) rămîne implicit, acesta realizîndu-se prin unul sau mai multe acte constatative. Astfel N.Everaert – Desmedt afirmă, că enunţiatorul publicitar utilizează un act de vorbire indirect. Un act ilocuţionar primar de tip directiv („Vă sfătuesc să cumpăraţi acest produs") este realizat printr-un singur sau mai multe acte ilocuţionare, de tip constativ (N.Everaert – Desmedt 260). M. Bonhomme precizează că actul directiv în publicitate ia forma unui sfat sau recomandare şi/ sau sugestie : „ de natură cognitivă , elogiul asertiv implică sfat şi recomandare, mai mult orientate asupra efectelor perlocutorii ale discursului publicitar, chiar cumpărarea şi consumul produselor lăudate"(Bonhomme 195). Natura actului directiv implicit semnalează că actele asertive au particularitatea de a avea forma aproape întotdeauna de laudă.

> Ex: „ VOLUME MAXIMUM, REGARD BLUFFANT! NOUVEAU! MASCARA MAXIMPACT – Une exclusivité NIVEA Beauté. Association gagnante d'une brosse unique et d'une formule ultra-volumisante. Une formule soin enrichie à la provitamine B5 pour renforcer les cils" (rimel Nivea Beauté).

Astfel, constatăm că una din caracteristicile contractului de comunicare publicitară este cea de mascare frecventă a macro-actului său directiv dominant (recomandarea de cumpărătură) prin intermediul actelor de vorbire subordonate constative-laudative.

Referindu-se la mascarea de către publicitate a actului directiv dominant, G. Lugrin subliniază importanţa unor explicaţii, una de ordin fatic, şi alta de ordin argumentativ. J. Wuest vede în funcţionarea specifică a publicităţii o căutare a originalităţii, actele subordonate înlocuiesc banalitatea actului dominant. Autorul consideră că textul publicitar constutuie un teren de aplicare a teoriilor privind ierahia ilocutorie totodată simplu şi în acelaş timp complicat. Simplu pentru că textele publicitare sunt scurte şi nu există dubii referitor la intenţia comunicativă

care se ascunde în spatele unei publicităţi. Complicat pentru că aici prevalează enunţarea indirectă. Autorii de publicitate înfruntă implicitatea mesajului şi recurg la diferite ingeniozităţi lingvistice sau langajiere pentru a nu fi prea repetitivi, motiv pentru care se preferă enunţarea indirectă.

Cadrul comunicaţional extrem de concurenţial, în care se realizează discursul publicitar, care pentru a nu trece neobservat, conduce la necesitatea de a recurge la diverse mijloace ca să „agaţe" cititorul. Acest lucru scoate în evidenţă *funcţia fatică*, definită ca totalitatea mijloacelor pentru stabilirea sau menţinerea atenţiei cititorului. Dar această funcţie este inseparabilă de cea conativă, aşa cum menţinerea atenţiei este deseori realizată prin emoţiile suscitate la cititor. Pentru a-i reuşi acest lucru, publicitatea este constrînsă de a împăca două tendinţe: una destul de originală pentru a activa competenţa receptivă a enunţiatarului şi cealaltă, suficient de conformă principiilor genului pentru a fi înţeleasă rapid . În aceasta şi rezidă paradoxul comunicării publicitare, care trebuie să surprindă prin ceea ce ţinta aşteaptă, reglat de pragul de toleranţă. Deci, discursul publicitar este partajat între doi poli, inconciliabili (de neîmpăcat), dar fără a fi incompatibili, care merg de la originalitate spre inteligibilitate, de la seducţie la transmitere de informaţie. Acest paradox al comunicării publicitare contituie totodată şi o caracteriscică a acesti tip de discurs. Discursul publicitar, fiind în acelaş timp ne-solicitat, unidirecţional şi trebuind să satisfacă o lectură extrem de scurtă, trebuie să se facă remarcat şi înţeles. Anume acest fapt condiţionează oscilarea între neaşteptat şi aşteptat, seducţie şi informaţie, originaliate şi inteligibilitate (Lugrin 89).

O altă cauză a mascării actului dominant în publicitate este avansată de M. Bonhomme şi anume cea argumentativă. În măsura în care admitem că orice text poate fi o argumentare, în funcţie de situaţia de comunicare şi mai ales în funcţie de finalitatea locutorului şi de aştepările destinatarului, putem formula ipoteza că orice text publicitar este o argumentare (Grize 18). Această idee este susţinută de J.-M. Adam şi M. Bonhomme pentru care retorica publicitară, în măsura în care vizează subiecţii în „intimitatea lor consumatoare" trebuie să fie gîndită mai degrabă în termeni de persuaziune şi cumpărare decît in termeni de convingere şi inteligenţă (Adam&Bonhomme 19).

Or, J.-B. Grize susţine că una din caracteristicile argumentării este să mascheze scopul final, afirmând că una din trăsăturile importante ale argumentării este să ascundă finalitatea sa. Anume acest specific este subliniat de P. Charaudeau în ideea că partenerii comunicării publicitare ştiu că sunt implicaţi într-un fel de ritual de înşelare (faux-semblant), în care fiecare ştie că celeălt ştie, dar totuşi trebuie să se comporte ca şi cum n-ar fi ştiut nimic, jucînd parcă o partidă de poker, când fiecare îşi maschează jocul său: unul parcă nici nu ar fi acolo pentru a-şi lăuda produsul său comercial şi celelalt parcă nici nu s-ar fi lăsat influenţat (Charaudeau 36). Aşa, deducem încă un *specific al discursului publicitar, cel de a-şi masca finalitatea comercială* , macro-actul dominant directiv, prin natura sa persuasivă.

Referinţe bibliografice

Adam, Jean-Michel, Marc Bonhomme. *L'argumentation publicitaire. Rhétorique de l'éloge et de la persuasion.* Paris : Nathan, 1997.
Charaudeau, Patrick. *Le discours d'information mediatique. La construction de miroir social*. Paris : Nathan, 1997.
Cossette, Claude. *Les images démaquillées ou l'iconique : comment lire et écrire des images fonctionnelles pour l'enseignement, le journalisme et la publicité*. Québec : Éditions Riguil internationales, 1982 .
Everaert-Desmedt Nicolr. « La litanie publicitaire: valeurs fiduciaires et persuasion », *Argumentation et valeurs,* G. Moirand. Toulouse : Presses de l'Universite de Toulouse le Mirail, 1984.
Filletaz, Laurent. « La structure actionnelle et la structure textuelle des interactions verbales », *Cahiers de linguistique francaise*, nr.21, 1999.
Grize, Jean-Blaise. *Logique naturelle et communication*. Paris : PUF, 1996.
Kerbrat –Orecchioni, Catherine. *L'énonciation.* Paris : Armand Colin, 1999.
Lugrin, Gilles. *Généricité et intertextualité dans le discours publicitaire de presse écrite*. Editions scientifiques internationales, Bern, Berlin, Bruxelles Francfurt am Main, New York, Wien, 2006.
Maingueneau, Dominique. *Analyser les textes de communication.* Paris : Dunod, 1998.
Peninou, Georges. *Intelligence de la publicité, étude sémiotique*. Paris : Lafont, 1972.

Valori stilistico-pragmatice ale eventivelor ocazionale în mass-media

Silvia MAZNIC
Universitatea de Stat din Moldova

Résumé
Les verbes éventifs avec des équivalents fonctionnels ont la structure V (devenir) + N et indiquent une modification de l'objet qui passe d'un état à un autre: *rajeunir, s'enrichir, mûrir, rougir* etc. L'investigation du binôme éventif relève des aspects qui sont en permanente interdépendance : le sens, les possibiltés de formation, la fonction syntaxique. Ce fait confirme la relation fonctionnelle entre les binômes et les verbes éventifs. En roumain les verbes respectifs néologiques se forment à l'aide du suffixe – *iza (a se obiectiviza* etc). Ce sont plutôt les verbes occasionnels éphémères. Les occasionalismes eventifs, qui ont apparu récemment, même si éphémères, contiennent un potentiel pragmatique et stylistique riche et c'est pour cela qu'ils sont fréquemment utilisés par les médias. Les verbes éventifs sont préférés par les éditeurs pour des effets stylistiques de l'humour, le sarcasme et l'ironie, mais aussi pour leurs significations pragmatiques potentielles. Les trois critères de délimitation des verbes qui constituent l'objet de notre recherche sont: sémantique, structurelle et syntaxique. Ainsi, l'identification des verbes éventifs se réfère à la relation entre la sémantique et la syntaxe. Les traits distinctifs qui ont été exposés ont pour but de démontrer le caractère propre et typique des verbes qui modifient l'état des équivalents fonctionnels-syntaxiques et prouver leur reconnaissance en tant qu'une catégorie particulière, qui présente un intérêt pour de nombreux domaines de la langue (morphologie, syntaxe, sémantique, stilistics, histoire de la langue).
Mots-clés: *eventive binôme V (devenir) + N, expressivité, occasionalisms Eventive, suffixe –iza.*

Abstract
The eventive verbs with functional equivalents that have the structure V (to become)+N indicate a modification of the subject that passes from a state into another*: to grow younger, to get enriched, to get matured, to bleach, to blush etc.* The eventive verbs which appeared recently are created with suffix: -iza (*a se obiectiviza* etc.) Eventive occasionalisms, even if ephemeral, contain a rich pragmatic-style potential, for which these are frequently used in the media. They are preferred by publishers for stylistic effects of humor, sarcasm and irony, but also for their potential pragmatic meanings. The expressiveness of these creations is determined by the impossibility to be explained using two constituent elements of eventive binomials, that is V (to become) + N and the polysemy of *to make and to become*, the marks of eventivity.
The three criteria of verbs delimitation that constitute the subject of our research are: semantic (deveniendi), structural (decomposition in equivalents having the structure V+N) and syntactical (false semicopulative). Thus, the identification of eventive verbs as a semantical-syntactical category refers to the relation between semantics and syntax. The distinctive features that were exposed have the purpose to demonstrate the proper and typical character of the verbs that change the state with functional-syntactical equivalents and indeed prove their recognition as a peculiar category, *sui generis*, that presents interest for many linguistic areas (morphology, syntax, word-building, semantics, stylistics, history of the language).

Keywords: *eventive binom V (to become) +N, expressiveness, eventive occasionalisms, suffix -iza.*

Verbele eventive sunt cele care exprimă o schimbare în starea subiectului şi continuă să fie productive actualmente, graţie sufixului neologic *–iza*, prezent la mai multe derivate denotative (*acutiza, căminiza, esenţializa, secretiza)* (Stoichiţoiu-Ichim 8) şi creaţii cu caracter expresiv (*desţărăniza, sataniza, folcloriza)*. De la verbele cu *–iza* se formează substantive cu sufixul *–re* (*trali-valizare, cocacolizare, decaghebizare, ghetto-izare*).

Derivarea cu afixe se caracterizează prin menţinerea sufixării pe primul loc între procedeele interne, ca importanţă cantitativă şi calitativă, iar vitalitatea ei este demonstrată de capacitatea afixelor respective de a se ataşa la o mare varietate de cuvinte-bază (Stoichițoiu-Ichim 8).

În cadrul derivatelor sufixale tot mai numeroase devin ocazionalele ce au ca bază antroponime sau toponime.

> Mai pe scurt, *ne berlusconizăm, ne berlusconizăm***...** Poate v-ați dat seama, cuvântul acesta provine de la numele fostului prim ministru italian Silvio Berlusconi. Care acum, știți probabil, face închisoare. Adică, trebuia să facă închisoare, dar fiindcă e bătrân, are 78 de ani, legile Italiei îi permit să schimbe închisoarea pe munci în folosul comunității. Pentru că a ascuns venituri și nu a plătit impozite de milioane la fisc. În plus, ca orice oligarh clasic, Berlusconi a mai fost sponsorul și președintele unui partid (Cheianu)[1].
> Ucraina *se ucrainizează*, iar noi ... avem noroc…
> În ultima vreme, îmi place să mă simt ucrainean. Pentru că Ucraina *se ucrainizează*, fiindcă ucrainenii devin stăpâni în țara lor (Popa)[2].

Această clasă de derivate conţine un bogat potenţial pragmatico-stilistic, fapt pentru care este întâlnită des în mass-media. Valoarea afectivă, pe care o comportă, de cele mai multe ori, eventivele ocazionale, este ironia. Efectele stilistice frecvente, ironia şi umorul, se obţin prin mai multe modalităţi: generalizarea sau extensiunea, precum şi specializarea sensului, trecerea de la propriu la figurat, atribuirea unor înţelesuri prin analogie, contiguitatea sau transferurile metonimice, comparaţie, asociaţie, devieri de la normele semantico-stilistice ale limbii, exempli gratia, ocurenţe incompatibile semantic, utilizarea unui sinonim din alt registru stilistic, schimbarea regimului verbal, folosirea xenismelor etc.

Iată atestarea unei devieri de ordin semantic, pe care o citățm în macrocontext:

> Prezentând mirificul festival-concurs naţional de folclor „Mamaia – 2001” (ediţia I-a), moderatoarea Mărioara Morărescu vorbeşte ca o hip-hop-istă: „Vreau să vă spun că în toate cele cinci zile de festival aici se va cânta live!”

> Auzi, muzica populară *se „englezizează”* cumva? Ori Chişinăul cu rusismele lui, ori Bucureştiul cu englezisme peste tot — „două lacrimi gemene” şi basta![3]

Plasând verbul „a se engleziza” alături de secvenţa de cuvinte „muzica populară”, autorul obţine un efect ironic, vizându-i pe acei care cu un limbaj plin de anglicisme sau alte xenisme fac referinţă la folclor (acesta fiind „manifestarea maximă… a unicităţii unui popor”[4], în cazul dat a poporului român). Neomogenitatea semantică a cuvintelor din acest enunţ creează un contrast cu efect umoristic şi ironic. „A se engleziza” nu este creat de la cuvântul *anglicism*, ci de la *englezism*, inexistent în limba română, amplificându-se şi prin aceasta ironia.

Eventivelor li se dă preferinţă şi pentru crearea emoţiei, astfel, ele, oferind posibilităţi de ironizare, sunt utilizate în presă, mai ales în pamflete, foiletoane, a căror caracteristică principală o constituie emoţia (Солганик). „*Românizare sau moldovenizare?* Ce să aşteptăm de la recensământul din mai?”[5] La această întrebare Nicolae Dabija răspunde: „Găgăuzii, bulgarii, ucrainenii, moldovenii *rusificaţi* (şi nu *moldovenizaţi*!) se vor identifica mai degrabă cu cei care i-au *deznaţionalizat*, decât cu propriul neam. Aceasta e drama naţionalităţilor din această parte de lume”.[6]

O evidentă valoare stilistică are şi următorul verb eventiv inedit: „*Să te înzideşti* în literatură... ”[7]

Este dificil, uneori, a separa, în exemplele selectate din presă, valenţele stilistice de cele pragmatice. Mânuitorii de condei valorifică toate resursele expresive ale limbii pentru a împlini un scop persuasiv (Druţă 8). Astfel, intenţia pragmatică este realizată prin procedee stilistice. Pragmatica, in sens foarte larg, studiaza modul in care limba este folosita de un locutor cu intenţia de a acţiona intr-un mod determinat si cu anumite efecte asupra interlocutorului. (Şerbănescu). Autorul unui articol[8] oferă un exemplu de manipulare prin limbaj, referindu-se întru susţinerea ideii sale la situaţia tensionată din Ucraina:

„Ucraina sângerează, România *se ucrainizează*”(Câmpeanu).

Fragmentul respectiv este un titlu ce are menirea să convingă cititorul să citească articolul pe care îl intitulează. Un titlu are mai multe şanse să atragă atenţia, dacă: a) este “acroşant”, adică are puterea de a trezi curiozitatea; b) centrează atenţia asupra unor acţiuni, realizări, idei de maximă noutate (Coman 119).

Verbul „a însângera”, precum şi incompatibilitatea logico-semantică a cuvintelor „România” şi “*a se ucrainiza”* creează un efect de alarmă şi îngrijorare, tentând lectorul curios.

Ideea conţinută în titlul de mai sus este reluată în text:

> În vreme ce ucrainenii îşi dau viaţa pentru a se elibera de acest regim sufocant, care nu aduce decât disperare şi sărăcie, la Bucureşti asistăm la o tentativă deliberată de *ucrainizare* a României. Cu adevărat anul acesta va fi crucial. Norocul României este că are de partea ei Europa şi America.

> Nenorocul este că Europa şi America nu pot elibera România de propria oligarhie în locul nostru. În aceste timpuri de incertitudine, la Bucureşti, Victor Ponta şi oligarhia care îl sprijină creează exact genul de „politică virtuală“ împotriva căreia se ridică ucrainenii cu preţul vieţii. Condiţiile pentru practicarea acestui tip de politică virtuală sunt existenţa unei elite puternice şi amorale (oligarhia), un electorat pasiv, lipsa societăţii civile şi o cultură a controlului informaţiei difuzate prin media“. Or, aceasta este însăşi esenţa „*ucrainizării*“ (Câmpeanu)[9].

Un alt autor propune un titlu similar de articol, alcătuit prin acelaşi mijloc stilistic şi având, de asemenea, intenţia de a incita curiozitatea: „Primăvara arabă *se ucrainizează* iarna?”[10](Bogatu). Forma interogativă a titlului, care necesită un răspuns, atrage şi ea atenţia cititorului. Reproducem în continuare un fragment din articolul în discuţie:

> Este uimitor cât de mult se aseamănă astăzi Ucraina anului 2014 cu Egiptul din 2011. Şi nu este vorba doar de amploarea protestelor. Rezmeriţa din ţara vecină pare o decupare a evenimentelor de acum trei ani din Tunisia şi alte ţări din nordul Africii. Primăvara arabă *se ucrainizează* în plină iarnă. Însă *egiptizarea* Ucrainei mai poate fi încă oprită, dacă Ianukovici cedează şi anunţă alegeri anticipate.[11]

Un tip regulat de polisemie a verbului românesc este coexistenţa sensului eventiv cu cel factitiv. Am atestat verbul **a** *se ucrainiza* şi în formă activă şi îl vom prezenta împreună cu macrocontextul din care a fost extras:

„Putin *„ucrainizează“* conducerea separatiştilor pro-ruşi? ” Într-un interviu pentru New York Times, Berezin recunoaşte că este la fel de surprins ca toată lumea de promovarea lui rapidă în rândul rebelilor.

> Realitatea a devenit mai uimitoare decât science-fiction”, a declarat Berezin în faţa unui ceai cu gheaţă la barul Havana Banana, un loc frecventat de rebeli. Are loc ceea ce responsabilii separatişti numesc *„ucrainizarea”* conducerii - aproape toţi liderii de origine rusă ai rebelilor au demisionat şi au revenit la ei acasă, fiind înlocuiţi de ucraineni cu calificare îndoielnică.[12]

Modul în care au fost utilizate alte două vocabule create cu *-iza* demonstrează încă o dată că limbajul este o forta cu care putem actiona asupra celorlalti pentru a-i determina sa raspunda, sa actioneze conform dorintei noastre; căci prin limbaj negociem si manipulam deopotriva (Şerbănescu). Astfel, autorii ne informează că «urzica te *vitaminizează* şi te *remineralizează*».[13] Pe lângă efectul de determinare, relevăm şi expresivitatea celor două verbe derivate în mod creativ.

Scriitorul Constantin Cheianu, referindu-se la activitatea Guvernului, ironizează unele programe ale acestuia, menţionând că rezultatele aşteptate vor fi nule şi nu vor conduce deloc spre susţinerea şi ocrotirea familiilor tinere:

> Mai pe scurt, moldoveni, *ne împuţinăm*. Numărul populaţiei Moldovei scade dramatic de la an la an. Cu vreo două-trei săptămâni în urmă s-a tras alarma pe chestia asta, că e rău, că mortalitatea depăşeşte natalitatea şi că în vreo 50-100 de ani o să dispărem cu totul. Bravul nostru guvern s-a grăbit să se laude că a aprobat – sau vrea să aprobe – un program prin care tinerele familii ar fi încurajate să nască copii.[14]

În concluzie, evidenţiem potenţele stilistice ale verbelor eventive ocazionale, efecte datorate imaginaţiei vorbitorilor, precum şi capacităţii lui –iza, dar şi a altor sufixe, de a se ataşa la o mare varietate de cuvinte-bază. Atunci când afixele noi se ataşează la teme vechi sau deviante, sub aspectul corectitudinii, poate apărea valenţa expresivă, care este utilizată de publicişti în scop de manipulare şi persuasiune.

Note

[1] Emisiunea *Mai pe scurt*. Scriitor Constantin Cheianu. Jurnal TV, 04.09.2014, ora 19.46. Disponibil pe: *www.jurnaltv.md/*

[2] Popa, Iulius. „Ucraina se ucrainizează, iar noi ... avem noroc". Literatura şi arta, nr.9, 26.02.2014. Disponibil pe: *www.literaturasiarta.md/printpress.php?*

[3] Accente, ziar, 2.08.01, p.7.

[4] Ştirbu, Liviu. Literatura şi arta , nr.16, 20.04.2000, p.4.

[5] Basarab, Marin. „Românizare sau moldovenizare? Ce să aşteptăm de la recensământul din mai?" Timpul, 26.04.2014. Disponibil pe: http://timpul.md/ *link.md/.../stire-timpul -marin-basarab-rom-nizare-sau-moldovenizarea-c...*

[6] Dabija, Nicolae. „Încurajarea leprelor". Literatura şi arta, editorial,nr. 16, 16,04.2014. Disponibil pe: www.literaturasiarta.md/printpress.php*?*

[7] Christi, Aura. "Să te înzideşti în literatură". Literatura şi arta, 30.04.2014. Disponibil pe: *www.literaturasiarta.md/printpress.php?*

[8] Câmpeanu, Cristian. „Ucraina sângerează, România se ucrainizează". România liberă. 20 februarie 2014. Disponibil pe: *www.romanialibera.ro*

[9] Ibidem

[10] Bogatu, Petru. Primăvara arabă se ucrainizează iarna? Disponibil pe: www.balkanpress.md .../primavara-araba-se-ucrainize..., 2014-01-23, 22:50:42 Sursa: ziarulnational.*md*

[11] Ibidem

[12] Anghel, Gabriela. "Putin „ucrainizează" conducerea separatiştilor pro-ruşi". România liberă, 24 August 2014, ora 21:29. Disponibil pe: http://www.romanialibera.ro... www.presaonline.com/.../putin-ucrainizeaza-co

[13] Urzica te vitaminizează şi te remineralizează. Disponibil pe: www.culinar.md.Rubrica Reţete pentru suflet. 10.03.2014. Sursa text: csid.ro

[14] Batjocura de până şi după naştere... Emisiunea Mai pe scurt. Scriitor Constantin Cheianu. Jurnal TV, 09.07.2014, ora 19.27. Disponibil pe: *www.jurnaltv.md/*

Referinţe bibliografice

Bidu-Vrănceanu, Angela. „Dinamica vocabularului românesc după 1989. Sensuri deviate ale termenilor tehnico-ştiinţifici." *Limba şi literatura*, 1995, XL. Vol.I, p. 38―44.
Coman, Cristina. *Relaţiile publice şi mass-media*. Iaşi: Polirom, 2004.
Dimitrescu, Florica. *Dinamica lexicului românesc*. Cluj-Bucureşti: Clusium. Logos, 1995.
Druţă, Inga. *Neologismul în structura stilistică a limbii române actuale.* Rezumatul tezei de doctorat. Iaşi: Universitatea „A.I.Cuza", 1998.
Ducrot, Oswald, şi Schaeffer Jean-Marie. *Noul dicţionar enciclopedic al ştiinţelor limbajului*. Bucureşti: Babel, 1996.
Marin, Vitalie. *Stilistică şi cultivare a vorbirii*. Chişinău: Lumina, 1991.
Popa, Gheorghe. "Observaţii asupra economiei lingvale." *Omagiu academicianului Nicolae Corlăteanu.* Chişinău: Virginia, 1995, p. 161―164.
Солганик, Г. *О языке газеты.* Москва: Издательство Московского Университета, 1968.
Стилистика газетных жанров. Москва: МГУ, 1981.
Stoichițoiu-Ichim, Adriana. *Vocabularul limbii române actuale. Dinamică, influenţe, creativitate.* Bucureşti: BIC ALL, 2007.
Șerbănescu, Andra. *Introducere în pragmatică*. Disponibil pe: http:
// www.observatorcultural.ro, nr.188, 30 septembrie, d.a. 30.10.2014.
Vasiliu, Laura. "Noi derivate sufixale." *Limba Română* (Bucureşti), 1994, nr.3-4, p. 105-109.

Discursului politic din perspectiva dezbaterii
(Studiu de caz)

Tatiana VERDEŞ
Universitatea de Stat din Moldova

Résumé
De nos jours le discours politique est de plus en plus complexe et varié, mais justement c'est le débat qui est le plus persuasif, car on le comprend comme une construction médiatique, mais en même comme un façon de communication politique. Alors que le but de cet article est la présentation d'une étude de cas des débats politiques télévisés dans le cadre de talk-show „Buna seara" de Moldova 1, qui représente une interaction médiatique contrôlé, dont le modérateur est Mircea SURDU. On a fait l'analyse autant de la conduite des participants au débat que des "marqueurs" linguistiques du discours de débat, car l'énoncé s'identifie à travers de ces modalités linguistiques. L'intéraction verbale, comme lutte d'idées, une condition sine-qua-non du débat télévisé, devient un acte réactif, le plus souvent agresif ce qui est spécifique d'ailleurs pour les débats électoraux télévisés de la République de Moldavie.
Mots-clés: *discours politique, le débat, des stratégies de persuasion, violence discursive.*

Abstract
Nowadays, the political speech is very complex and varied, the debate being one of the most persuasive form, because it is understood as a mediatic construction, as well as a type of political communication. So, the aim of this article is the study of TV political speeches from the talk-show „Buna seara" moderated by Mircea Surdu, on the TV channel Moldova 1, which represents a controlled mediatic interaction. Besides the participants' behaviour during the TV show, we analyzed the markers of the debate discourse considering that the enunciator could be identified by his linguistic competences. Verbal interaction as a battle of ideas and as a condition of *sine-qua-non* of the TV debating becomes a reactive act mostly aggressive, which is appropriate for TV electoral debates in the Republic of Moldova.
Keywords: *political speech, debate, persuasive strategies, discursive violence.*

Dezbaterea este o formă de artă.
Are legătură cu victoria argumentărilor.
Nu are legătură cu descoperirea adevărului.
/Stephen Jay Gould/

În ultimii ani, politica şi discursul politic tot mai des sunt în vizorul cercetătorilor, propunându-se variate accepții și abordări din diverse perspective. Indiferent de tipul de discurs politic, acesta susține și/sau promovează niște interese, iar scopul urmărit de *actorul politic* este de a ghida, a influența în favoarea sa alegătorul.

În articolul dat, ne-am propus ca scop cercetarea și analiza discursului politic din perspectiva dezbaterii, accentuând complexitatea tipului de comunicare moderată și mediată, comunicare față în față cu adversarul. Obiectivul urmărit este să demonstrăm importanța analizei lingvistice pentru înțelegerea efectelor

pragmatice ce singularizează genul discursiv al dezbaterii televizate în cadrul celorlalte forme de discurs.

Corpusul folosit în cercetare este forma transcrisă (inclusiv materialele audio-vizuale, Prezentate Power Point) a dezbaterilor televizate din cadrul emisiunii „Bună seara" (TRM) – un talk show socio-politic interactiv, producător şi moderator fiind Mircea Surdu, realizat în direct, saptămânal, vineri la ora 19:55, în care sunt dezbătute subiecte de actualitate. Telespectatorul este *prima vioară* a emisiunii. Publicul poate interveni direct prin intermediul comentariilor şi a întrebărilor adresate telefonic sau din gradenele platoului. (Accesibil online: http://trm.md/ro/buna-seara/).

Întrucât suntem în preajma campaniei electorale 2014, ne vom axa pe emisiunile în care sunt supuse discuţiei priorităţile partidelor politice existente în Republica Moldova la moment (în special, Bună Seara din 24 ianuarie 2014, la care au participat câte un reprezentant al partidelor lidere din Republica Moldova: Gheorghe Mocanu de la PLDM, Valeriu Munteanu de la PL, Sergiu Sîrbu de la PDM, Ana Guţu de la PLR, Ion Ceban de la PSRM şi Igor Vremea de la PCRM).

Dacă să facem trimitere la origine, dezbaterile au apărut în Grecia antică, fiind o expresie a democraţiei populare, dezbaterile formale fiind introduse ca metodă de educaţie la sfârşitul secolului al XIX-lea, în cadrul unor competiţii organizate dintre Universitatea din Statele Unite şi Californea, iar seriile de dezbateri publice televizate dintre John F.Kennedy şi Richard Nixon au conferit o popularitate deosebită acestei activităţi. În prezent, în Republica Moldova, dezbaterea analizată în studiul de caz, de tip Parliamentary (American şi British), şi-a păstrat undeva caracterul instructiv-educativ, accent punându-se, totuşi, pe persuasiune (Cmeciu, 2005), strategii argumentative, impactul asupra auditoriului şi mai puţin pe informaţie exhausită despre subiect.

Interacţiunea verbală ca luptă de idei care este o condiţie prioritară a dezbaterilor televizate, în arena politică actuală cumulează semnificaţia artificialului, adoptând un discurs al dezacordului, iar exprimarea diferenţelor de idei disimulează atacuri ale imaginii, contradicţia exprimând dezacordul faţă de ideile adversarului, mai rar şi faţă de calităţile personale ale acestuia.

Astfel că proprietăţile generice ale discursului dezbaterii televizate (electorale) le vom aborda din următoarele perspective: - al modului de adresare directă în comparaţie cu adresarea indirectă în cadrul dezbaterii analizate; - al „mărcilor" lingvistici în raport cu principiile pragmatice ale comunicării, cooperarea, politeţea şi pertinenţa, dar şi al impactului mediatizării asupra discursului puterii şi asupra manifestărilor acestuia în relaţiile interpersonale între participanţii direcţi şi indirecţi la actul comunicării.

Deşi normele de conduită în timpul dezbaterilor sunt cunoscute de toţi participanţii, se comit şi abateri de la ele, considerate strategii intenţionate de evidenţiere a statutului *autoritar* sau a ignorării adversarului (se folosesc expresii lecenţioase, argumente plagiate, se încalcă, se întrerupe discursurile conlocutorilor în interiorul intervalului de timp alocat pentru fiecare ş.a.). În esenţă, dezbaterile televizate trebuie să scoată în evidenţă anumite calităţi, abilităţi ale participanţilor,

precum: toleranța față de opiniile adverse, concizia în exprimare, gândirea critică, ascultarea activă, persuasiunea, stilul de prezentare într-o apariție publică, abilitatea de lucru în echipă. Cert este că imaginea pe care și-o formează *actorii politici* la dezbatere, poate influența considerabil demersul de mai târziu al campaniei electorale.

Comunicarea nonverbală, uneori, este mult mai sugestivă decât cuvântul, considerată *armă ce poate distruge*. Gesturile unor participanți (ignorarea, semne simbolice ș.a.) spun mult mai mult decât discursul acestora sau accentuează o atitudine sau o intenție. Zâmbetul ironic, postura corpului sunt definitorii pentru evidențierea, accentuarea mesajelor intenționate, cum ar fi încucișarea brațelor la piept semnifică închiderea în sine față de interlocutor sau față de subiectul discutat, evidente fiind și expresiile feței care când exprimă dezacord, dezamăgire, supărare, dezinteres, când susținere, acceptare, interes ș.a. Menționăm și faptul că și limbajul tăcerii implicit ancorează anumite atitudini.

În dezbaterile televizate putem urmări confruntări manifestate nu doar comportamentale, dar și de ordin lingvistic.

- *Teoriile politeții/impolitеții* – instrument de lucru privilegiat în cercetarea raporturilor relative între instanța discursivă dominată și cea dominantă (Ionescu-Ruxăndoiu, 2004, 417-422), adoptându-se modelul teoretic propus de Brown și Levinson (1987).

S-a observat că invitații utilizează anumite strategii ale politeții pozitive, precum: *simpatia pentru receptor* (satisfacerea dorinței receptorului de a fi ascultat, *Dacă îmi permiteți*, *Îmi cer scuze...*), *folosirea pronumelor de politețe* (Dumneavoastră, Dumneata, Domnule), *forme familiare de adresare, referire* (adresarea pe nume: Valeriu Munteanu către Ion Ceban *Ion, Ion...* și către Sergiu Sîrbu – *Sergiu* sau *George*, Ion Ceban în adresa lui Gheorghe Mocanu).

Aici, am remarca și faptul că, adresarea politicoasă ușor poate fi transformată în impolitețe, când se trece la dezbateri și la acuzații, persistentă fiind adresarea la *per tu*: „*Nu ești* ***tu*** *cel care decizi în partidul pe care îl reprezinți*" (I. Cebanu în adresa lui Gh. Mocanu) sau Valeriu Munteanu către Ion Ceban „***Tu*** *nu știi,* ***tu*** *ai crescut la balcon și vorbești niște* chestii pe care le auzi doar în ziare" sau adresarea la persoana a treia a Anei Guțu către Ion Ceban „*Vorbind despre ceea ce spune persoana care domină discuția... ce-și impune opinia că trebuie să mergem la referendum... azi ești, mâine nu ești!*" sau chiar „*Merită să fie huiduit acest cetățean, care vorbește cu atâta răutate.*"

În cele din urmă, prin diferite acte agresive care amenință eul adversarului (contrazicere, contestarea dreptului de a vorbi, recursul la imperativ), se trece de la impolitețea pozitivă, la una negativă: dispreț, aluzii ironice, sarcasm sau batjocură, minimalizare ș.a.

O altă particularitate a discursului-dezbatere este:

- *Amestecul registrelor – ca marcă lingvistică a impolitеții*. Odată ce are caracter oral, discursul politic implică emoțiile locutorilor, verbalul, paraverbalul și nonverbalul imprimând un caracter afectiv discursului, propriu stilului colocvial. Să nu uităm, totuși, că discursul instituționalizat glisează deseori spre discursul

caracteristic situațiilor de comunicare informale, dezbaterea luând forma unei conversații sau chiar certe. Iar participanții intenționat apelează la forme populare ale pronumelor demonstrative (*ăla*), apelative interjecționale (*măi*), tutuiala, interjecții pentru a se evidenția sau a submina oponentul. Remarcabil este faptul că, cu cât evoluează conflictul spre punctul culminant, cu atât limbajul utilizat este mai colocvial.

- *Procedee retorice și structuri lingvistice*: atacurile verbale (V.Munteanu în adresa lui I.Ceban: *Ați fugit ca șobolanii de pe corabie, Tu unde ai învățat?!* ș.a. sau I.Cebanu în adresa coaliției *V-ați strâns și vă dă acolo o doza ca la narcomani...*), utilizarea construcțiilor impersonale (*se crează, se pledează...*), manipularea presupozițiilor și a implicaturilor, întrebările retorice (A. Guțu: *Noi suntem responsabili*), ironia (*Mai spune odată... Ia-o de la început, Ha, ha, ha... Dacă voi, democrații, o să reușiți să-i puneți pe liberali-democrații în ghenunchi, atunci...*) ș.a. Expresivitatea limbajului este reliefat de imaginile artisitice inedite, ce demonstrează pragmatismul discursului televizat, interpretarea acestuia devenind tot mai variată. În felul următor, se exercită un impact emotiv, influențând viziunea și reprezentările receptorilor, în special ale telespectatorilor.

În același scop este utilizat și deixisul temporal exprimat prin timpul gramatical al verbelor: *vom contribui, vom acţiona, vom realiza, vom ghida, să combatem, să susţinem, să acordăm, să continuăm, integrarea, transformarea, oferirea* etc. – timpul viitor fiind cel mai utilizat cu formele: viitorul I, forma substantivizată a verbelor şi conjuctivul, primat având formelor infinitivale substantivizate[1]. Se poate uşor observa că se recurge la substantivizarea cuvintelor abstracte, cu caracter pozitiv, ce inspiră optimism (*crearea, dezvoltarea, modernizarea, evaluarea, promovarea, soluţionarea, efectuarea, oferirea* etc.). Cu ajutorul lexicului pozitiv cu conotaţie de efect se crează un spaţiu al frumosului firesc, când totul decurge şi are loc de la sine. În acelaşi timp, putem susţine că în rezultatul substantivizării se face o falsă concreteţe a discursului, fiind vorba de o sustragere de la precizia verbală prin obţinerea pentru echivocul atemporalităţii. Se va face, se va modifica, se vor lua măsuri doar în viitor şi doar atunci când votul pus în dreptul partidului respectiv va aduce victorie în campania electorală.

Recurgerea la aceste forme (lipsite de timp, număr, persoană) nu este întâmplătoare, dimpotrivă, intenţionată, întrucât nu implică participarea personală a emiţătorului, şi deci – nici responsabilitatea concretă. Spre exemplu în: *oferirea serviciilor calitative* (Gh. Mocanu) sau *liberalizarea vizelor* (V. Munteanu), este clară acţiunea, spre exemplu de oferire și/sau propunerea unor servicii calitative, dar nu se spune concret **cine** va face această acţiune, *când* anume şi *cum*. Astfel, substantivizările devin nişte „forme de intenţie" care nu obligă la responsabilităţi concrete.

Cele menționate mai sus demonstrează caracterul ambiguu al discursului politic televizat, care, deși trebuie să fie unul clar, concret, întrucât este vorba de dezbateri la care emitătorul și receptorul sunt têt-a-têt, să nu uităm că, totuși,

destinatarul acestor discuții nu ar fi cei prezenți în platou, ci acei de dincole de ecranele televizoarelor.

În cele din urmă, ***ambiguitatea*** discursului politic de tip dezbatere este intenţionată și rezultă din suprasaturaţia de sens, datorită căreia receptorul este pus în faţa unei alegeri. Ambiguitatea, aici, este un instrument eficient al persuadării, mărind şansele ca tot mai mulţi dintre receptori să adere la ideile expuse şi să acţioneze în consecinţă. În discursul politic se apelează la argumente diverse, sentimente, conştiinţa datoriei, insinuări. Emiţătorul/actorul politic se poate refugia strategic în unul sau altul dintre sensurile care nu sunt vizate prin atac. Este o cale de elucidare a respingerii brutale care poate fi utilizată cu rezultate bune. (A se urmări compartamentul Anei Guțu, Gheorghe Mocanu).

O altă particularitate a discursului politic analizat este ***caracterul disimulat***, ce trebuie înţeles de către auditoriul căruia i se adresează, nu în litera lui, ci mai degrabă în spiritul pe care îl degajă. Un astfel de discurs nu poate să exprime întotdeauna cu toată francheţea o anumită realitate, o anumită situaţie. Se folosesc *consideraţii aluzive*, *antiteza*, *situaţii discursive* ce ţin de *eufemism*, *interogaţia retorică*, formule aruncate în lupta discursivă şi care mai mult ascund decât dezvăluie. Prin urmare, discursul politic de tip dezbatere a fost, este și va fi întotdeauna un discurs partizan, pragmatic.

Nu mai puțin impotant este și *caracterul imperativ* al discursului politic, care deși presupune un discurs politic ce nu trebuie să fie unul de natură declarativă, ci unul raţionalizat, fundamentat, facându-se distincţia dintre natura locuţionară, ilocuţionară şi perlocuţionară a actelor noastre de limbaj. În cazul nostru etapele imperativităţii: descripţia, evaluarea (pe baza unor criterii de gestionare a puterii), prescripţia, fiind încălcate, elidându-se această particularitate.

Întrucât dezbaterea implică un atact permanent la adresa ideilor acelora care susţin interese opuse (orientarea estică sau vestică), *caracterul polemic* al discursului politic este, pentru receptor, semnul luptei pentru putere, cunoaşterea alternativelor posibile, confirmarea unei aşteptări, semnul neîmplinirii idealurilor sale sau chiar semnul eşecului. Totuşi, să nu uităm că un rol important în procesul discursiv politic îl are Receptorul, electoratul. Întreaga masă a cetăţenilor cu drept de vot este vizată de toţi reprezentanţii politici, de unde putem concluziona: comunicarea electorală are cel mai larg public dintre formele de comunicare similare. Chiar dacă se adresează majorităţii alegătorilor, omul politic nu îşi poate permite să adopte mereu acelaşi mesaj, ci trebuie să-şi adapteze discursul politic, operând câteva segmentări în cadrul marelui grup ţintă pe care îl vizează. Întrucât necesită sensibilizare nu doar grupurile recunoscute pentru dezinteresul manifestat faţă de „politică”, ce trebuie satisfăcuţi şi avizaţi de mesaje electorale, ci și trebuie înfrântă reticenţa celor care înclină să le respingă, din suspiciune sistematică sau dezinteres total.

Credem important a sublinia și faptul că într-o dezbatere televizată se pot observa diferențe clare între paricipanții acesteia, reprezentații opoziției fiind mai agresivi, decât reprezentanții puterii, cei de la putere fiind mai cumpătați, mai echilibrați, mereu având o atitudine savantă și un rol didactic.

În cele din urmă, într-un discurs politic – dezbatere, la nivel retoric, se utilizează nu doar figuri sintactice precum repetiția, interogația, enumerația, polemica, ci și figuri semantice (epitete, comparații, metafore) și figuri de gândire (ironia, hiperbola, paralela ș.a.) ce antrenează o amplă desfășurare de formă intelectuală, gradată de provocări discursive cu rol persuasiv.

Ținem să menționăm că, pe lângă invitații săi, şi moderatorul este dornic să-şi câştige publicul, să-l atragă de partea sa. Strategiile folosite în acest scop sunt la fel de numeroase: formulele de început şi de încheiere a emisiunii, orientate explicit spre spectatori: alegerea formulelor de salut: *Bună seara*! şi de adresare: *Oameni buni*, sau îndemne: *A fost foarte multă retorică și mai puțină concretețe*! sau îndem final *Într-un stat civilizat trebuie să discutăm într-un mod pașnic*! ș.a.

În concluzie la demersul de mai sus, susținem că discursul politic tratat din perspectiva dezbaterii, devine un discurs scenariu, spectacolul confruntărilor verbale care incită publicul, aportul cognitiv devenind mai puțin important decât imaginea, destinatarul discursului fiind nu conlocutorul, adversarul din platou, ci publicul, cetățenii, cei care trebuie să voteze.

Referinţe bibliografice

Brown, Penelope, Stephen C. Levinson. *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

Cmeciu, Camelia Mihaela. *Strategii persuasive în discursul politic*. Iaşi: Editura Universitas XXI, 2005.

Ionescu-Ruxăndoiu, Liliana, ,,Politețe şi impolitețe în dezbaterile televizate", în *Tradiție şi inovație în studiul limbii române*. Bucureşti: Editura Universității din Bucureşti, 2004, p.417-422.

http://trm.md/ro/buna-seara/

Interferențe lingvistice în contextul procesului de creație vizual-artistică

Luisa ȚUCULEANU
Université des Arts Visuels « G. Enescu », Iaşi, Roumanie

Résumé
Cette étude vise à souligner certains problèmes de base des arts visuels, agrégés principalement la perception et l'analyse de la couleur, vu et traité avec des idées et des outils dans d'autres domaines. Notion de couleur est comprise comme un élément du langage visuel et est également une forme spécifique de communication qui peut être assimilée à certains composants des autres types de langue, l'origine linguistique dans ce cas. Donc, pour mettre l'accent sur valences de couleurs à faire des liens méthode sémiotique polysémique et débattre de l'applicabilité de ces éléments pragmatiques visuellement artistique, sens d'interprétation donnés chromatique visant à composante émotionnelle et culturelle à elle (nous considérons ici l'expressivité et de nouvelles significations au-delà de certaines rigueurs de plastique ordinaires de l'espace et la lumière sur la nature de la couleur subjective et objective). Par conséquent langage suggestif qui crée un riche vocabulaire et pleine de sens met en évidence les nombreuses significations métaphoriques, et, finalement, l'envoi d'un message unique et imprévisible. Diversité explique la signification de la diversité des récepteurs des œuvres d'art qui filtre à travers le message personnel, selon un modèle culturel, social, psychologique etc Par conséquent, chaque lecture offre une nouvelle ouverture et provoque une variété de façons. Ainsi, l'interdisciplinarité est mise en évidence dans les termes d'interférence et concepts transférables d'un domaine à l'autre, mais aussi pour illustrer la méthode de travail avec des œuvres prises en particulier de la peinture française du XIXe siècle, où le langage artistique grammaire (connotatif) rencontrer de nouvelles étapes de formation et de perfectionnement.
Mots-clés: *couleurs, polysémie, l'interprétation, le contexte, la signification émotionnelle, interdisciplinaire*.

Abstract
This study aims to point out some basic problems of visual arts, aggregated mainly on the perception and analysis of color, seen and dealt with ideas and tools from other fields. Color concept is understood as an element of visual language and also is a specific form of communication that can be equated with certain components of other types of language, the linguistic origin in this case. So, to emphasize color valences make connections polysemantic semiotic method and argue the applicability of such pragmatic elements visually artistic, interpretive meanings given chromatic aimed at emotional and cultural component to it (here we consider the expressiveness and new meanings beyond certain ordinary plastic rigors of space and shed light on the nature of subjective and objective color). Therefore suggestive language which creates a rich vocabulary and full of meaning highlights the many metaphorical meanings, and ultimately sending a unique and unpredictable message. Diversity explains the meanings of artworks receptor diversity that filters through the personal message, following a cultural, social, psychological model, etc. Consequently, each reading offers a new opening and causes a variety of ways.
Thus, interdisciplinarity is highlighted in the interference terms and concepts transferable from one field to another, but also exemplifies the method of working with artworks taken

in particular of French painting of the nineteenth century, where artistic language grammar (connotative) meets new training and development stages.
Keywords: *color, polysemy, interpretation, context, emotional significance, interdisciplinary.*

În sens interdisciplinar, domeniul de referință pentru cercetarea de față este lingvistica[1], incluzând domeniul semioticii, dar și ramura pragmaticii, care este preluată, în acest sens, într-o formă mai largă, cu deschideri spre interpretarea și recontextualizarea elementelor de limbaj, cu referiri directe la elementul de ***culoare***. Întrucât, într-o accepție generică, limbajul este considerat un sistem de semne, vom aplica, prin echivalare, metodologia proprie lingvisticii. Semiotica, pe de o parte, pornește de la o schemă bine definită și riguroasă (în sens aproape matematic), care pune în lumină enunțul comunicării propriu-zise, procedeu ce poate oferi anumite deschideri înțelegerii operei picturale, iar pragmatica, pe de altă parte, se referă la transmiterea mesajului (artistic) analizat în contextul său, interferând cu intenționalitatea "vorbitorului" și natura subiectivă a mesajului său.

La rândul său, limbajul plastic reprezintă sistemul interactiv al elementelor de limbaj și al mijloacelor de expresie plastică, un domeniu semiotic bazat pe acțiunea semnelor-forme, limbaj de sine stătător, diferit față de limbajele artistice și de celelalte forme de comunicare. Punctul, linia, forma, valoarea și culoarea sunt elemente aparținând vocabularului plastic ce dau conținutului artistic expresie și relevanță, care se manifestă prin intermediul imaginii plastice și al creației artistice bi- sau tridimensionale. Părțile componente sunt subordonate construcției întregului, în așa fel încât fiecare parte își aduce aportul în compoziția care desemnează ansamblul mijloacelor prin care artistul își organizează fraza plastică sau creează echilibru, asimetrii ce transmit sentimentul de armonie ori, dimpotrivă, de tensiuni și disconfort.

În continuare, propunem o analiză succintă a unor elemente de limbaj plastic, unități fundamentale ale frazei plastice *(punctul*, *suprafața*, *linia*, *forma*, *valoarea*, *culoarea*). Astfel, *punctul*, elementul de limbaj plastic primar, oferă greutate și materialitate desenului, dar și picturii. Fiind o formă plană sau spațială, ale cărei dimensiuni sunt reduse în raport cu suprafața în care se află, punctul are un rol de dirijare a privirii asupra unei zone compoziționale. Din perspectiva percepției vizuale, el poate fi corelat cu noțiunea de localizare, cu un statut bine determinat; poate avea aspect structural sau ornamental, decorativ, funcție de utilitatea care i se dă. Punctul mai denotă și specificitatea manierei de lucru, a stilului personal caracteristic oricărui artist (un astfel de autor este, de pildă, Georges Seurat, inițiatorul pointilismului, care „vede" realitatea în unități structurale de bază - puncte de culoare).

Odată, însă, cu perioada postimpresionistului[2] se instaurează din nou importanța elementelor de bază ale limbajului vizual (în speță a liniei), practicat de pictorul și graficianul Toulouse-Lautrec. *Linia* - expresivă, suplă (demnă de un veritabil desenator, proprie graficii, în situația de față) redă în mod singular mișcarea plastică. În creația acestui artist se remarcă transpunerea laconică a formei

prin „secvențialitate”[3] și prin autenticitatea instantaneelor, surprinse și redate în culori nevibrate și aplicate în manieră decorativă, mărturie clară a unei abordări originale, specifice și stilului Art Nouveau al epocii. Subliniem în acest stadiu al creației vizuale faptul că linia modulată poate fi capabilă ca prin sistemul liniar al unui desen (crochiu) să zugrăvească stările sufletești ale artistului și să redea cu transparență o imagine expresivă care să reprezinte natura afectivă a acestuia. În acest fel, liniile subțiri desemnează zonele „luminate”, de o materialitate ușoară, pe când cele groase se regăsesc în zona „umbrită” și sunt legate, de cele mai multe ori, de culorile întunecate. În funcție de aspectul grafic, liniile pot avea diferite accepții (de exemplu, linia subțire exprimă sensibilitate, gingășie, în timp ce linia groasă exprimă forță, vigoare, linia continuă - precizie și fermitate, iar cea întreruptă - căutare și indecizie etc.)

Forma este strâns legată de linie, implicit de punct plastic și, mai ales, de cromatică, deci conferindu-le expresivitate și semnificații noi care depășesc spațiul plastic obișnuit. Prin urmare, culoarea coexistă în mod imanent cu forma, astfel încât aceste două componente alcătuiesc un tot unitar în cadrul imaginii picturale[4]. Fiind, însă, reprezentarea unui obiect sau delimitarea abstractă a unui spațiu, forma există prin ea însăși, spre deosebire de culoare, care nu există decât sub aspect conceptual sau spiritual[5]. De aceea, forma este un element cheie în plan perceptiv, întrucât îi oferă privitorului prilejul de a identifica și diferența în mod corect lucrurile din plan exterior. În consecință, culoarea care nu este percepută în mod fizic duce la o anumită reprezentare ce se creează în lumea interioară a artistului. Acest raport indestructibil dintre culoare și formă are un efect inevitabil asupra sufletului celui care creează și percepe opera de artă ca un proces de modelare și trăire spiritualizată a ceea ce urmează să transpună artistul pe suport plastic.

Un alt element de limbaj plastic, ce denotă originalitatea și sensibilitatea artistului, este *culoarea*, văzută, de altfel, ca un punct de reper în analiza noastră. Termenul de culoare cuprinde, în sensul taxonomic al domeniului vizual, două înțelesuri: culoarea-lumină, cu implicațiile ei în spectrul cromatic și culoarea-pigment, care face trimitere la partea materială a procesului artistic în sine - și anume vopselele utilizate în pictură. Trăsăturile definitorii ale culorii, la nivel de structură, sunt luminozitatea, care include valoarea și tonul, saturația, ce se referă la puritatea culorilor, la strălucirea lor și lungimea de undă, care vizează culorile primare, secundare etc. Culorile pure, opuse tonurilor rupte, sunt mult preferate în pictura modernă, alături de tușe complementare (situație regăsită mai cu seamă la divizioniști).

Culoarea nu comportă o existență proprie, ci numai o interpretare fiziologică. Ea nu apare ca fiind o caracteristică intrinsecă a unui obiect, ci este o caracteristică a luminii, fără de care nu s-ar produce[6]. De altfel, culoarea nu se produce în lipsa nici unuia dintre cei trei factori determinanți: ochiul, lumina și suprafața obiectului, aspect care ilustrează, în primul rând, dimensiunea fizică a culorii. Pe de altă parte, dimensiunea psihică vizează “impresivitatea” culorii (termen folosit de Johannes Itten în tratatul său despre culoare)[7], o caracteristică ce cuprinde efectele de ordin psihofiziologic care iau naștere la nivel individual.

Manifestarea culorii este în strânsă legătură cu lumina și în tradiția creștin-ortodoxă, care preamărește importanța și frumusețea luminii. De aceea, cuvântul lui Dumnezeu este „lumină din lumină". Cu alte cuvinte, culoarea are conotații fizice, materiale, dar și profund spirituale.

Domeniul fizic și domeniul spiritual sunt două direcții principale în cercetarea cromaticii. Primul aspect se referă la mecanismul fizic al culorilor și legilor care o guvernează (fundamentale sunt relațiile în care se pot afla culorile una față de alta: amestecul lor, suprapunerea sau juxtapunerea), pe când latura spirituală ține în mod esențial de capacitatea de a transmite sentimente și stări sufletești, atunci când acestea se îndepărtează de reprezentarea aparențelor fizice, acest ultim aspect fiind văzut în special din perspectiva componentei afective și culturale de tip pragmatic.

În acest sens, artistul și teoreticianul Wassily Kandinsky a avut o contribuție decisivă la definirea conceptului coloristic atât prin pictura sa, care a adus la lumină alte mijloace de expresie, cât și prin opera sa teoretică[8]. Așadar, studiul *Spiritualul în artă*[9] (care cuprinde capitole întregi despre *Efectul culorii* sau *Limbajul formelor și culorilor*) începe prin analiza dublei acțiuni a culorii: fizică și psihică. Drept urmare, din punct de vedere strict fizic ochiul percepe culoarea prin intermediul simțului, conștientizându-i însușirile de bază. Din al doilea punct de vedere, cu cât spiritul e mai cultivat, cu atât mai profundă este emoția pe care o determină. Culoarea provoacă o vibrație la nivel psihic[10], iar efectul fizic este calea ce-i slujește pentru a atinge sufletul. Kandinsky numește aceasta principiul necesității interioare.

De altfel, în secolul XX este vehiculată tot mai frecvent teoria, conform căreia fenomenul culorii este unul de natură subiectivă, ceea ce înseamnă că percepția ține de fiecare individ în particular și de contextul vizual în care apare fenomenul[11]. Analizând fiecare noțiune în parte, decelăm în mod generic prezența factorului subiectiv în economia tabloului prin prezența, devoalată sau nu, a autorului însuși. În contextul analizei conlucrării factorului subiectiv cu cel obiectiv în artele vizuale, culoarea este percepută, în primă instanță, în mod subiectiv, fiind vorba de o percepție intuitivă, care sugerează funcția ei expresivă, iar pe de altă parte, are o funcție informativă, realizată printr-o percepție obiectivă.

Așadar, culorile acționează atât asupra fizicului, cât și asupra psihicului (de exemplu, roșul stimulează simțurile, iar albastrul are efectul opus - și anume acela de a liniști). Într-o altă ordine de idei, roșul este adesea corelat cu partea fizică, materială, înseamnând sănătate și frumusețe (simbolizează, pe de altă parte, alături de orange, elementele naturale, precum focul), în timp ce albastrul face apel la aspectul intelectual și are conotații pozitive, legate de comunicare, încredere, reflecție, calm etc. Câteva conotații negative aferente lui presupun distanța și răceala. Galbenul, într-o altă accepție, de această dată optimizantă, vizează emoționalul și latura afectivă, fiind o culoare solară, asociată, de regulă, căldurii. De altfel, este binecunoscut faptul că toate culorile calde favorizează procesele de adaptare și de tonus ridicat, dinamism, spre deosebire de cele reci. Roșul, spune René Huyghe, *este legat de o impresie de ardoare, de intensitate*[12].

Pornind de la o bază psihologică sau una culturală, relevantă pentru viața unei colectivități, simbolismul culorilor se pliază pe aceste cerințe, dar, de cele mai multe ori are, mai întâi de toate, un fundament optic. *Caracterul principal al simbolismului culorilor este gradul său de mare universalitate la toate nivelele ființei umane și ale cunoașterii*[13]. De aceea, se pot face asocieri personale și culturale care să ne influențeze felul în care percepem culorile. Această percepție este strâns legată de spațiul cultural, geografic (culorile, se știe, ocupă un loc aparte în cosmogonia multor popoare) ori poate să țină de o anumită identitate etnică (în spațiul nostru geografic galbenul are, de cele mai multe ori, conotații maladive, idee regăsită chiar și în expresii de genul "galben de spaimă", "galben ca ceara" etc.[14]).

Prin urmare, bogăția de expresie a unei culori, oricare ar fi ea, este în strânsă legătură cu nuanțele ei și contextul în care este folosită (sau mai bine zis este analizată în funcție de subiect). De pildă, galbenul, o culoare caldă, exprimă căldură și o stare de bine sau strălucire, căci este asociat cu spectrul solar, dar atunci când este amestecat cu roșu, rezultând un galben roșiatic - o culoare mai dinamică și uneori ușor agresivă - devine obositor. Amestecată cu o culoare rece, *culoarea galbenă răcită cu cea albastră (...) dobândește un aer bolnăvicios*[15]. Mai multe aspecte, de ordin mistic, religios ori psihologic, vizează aceeași latură a cromatologiei și anume simbolismul și semnificația culorilor pe diferite zone de activitate și gândire[16]. Când vorbim de un simbolism religios, ne referim, în principal, la accepțiile date Treimii, astfel că albul corespunde Tatălui, albastrul Fiului și roșul Sfântului Duh. La un alt nivel, elementele vitale sunt redate prin culorile calde, care sugerează focul: roșul sau orange-ul, pe când albastrul și verdele simbolizează apa, iar negrul este corelat cu alt element vital - pământul.

Așadar, limbajul artistic se bazează pe o semantică proprie structurii interioare specifice personalității creatoare, astfel că semnificațiile și posibilitățile interpretative sunt nelimitate. Limbajul plastic, vocabular spontan al manifestării individuale, este de sorginte conotativă și se definește în termeni simbolici și metaforici, fapt care sugerează o diversitate de asocieri și echivalări la nivel de interpretare. Ca model de interpretare, metafora se înscrie într-o comprehensiune a limbajului în sine. Autorul francez Paul Ricoeur vine în domeniu cu o inovație despre metaforă, insistând asupra mecanismului prin care expresiile metaforice devin purtătoare de sens. În alte accepții, metafora este o figură de stil care presupune o relație de similitudine. De aceea, procedeul asemănării sau al analogiei ține mai mult de aprecierea subiectivă decât de observația obiectivă. Prin folosirea metaforei se creează o asemănare care nu exista înainte între termenii comparați sau cel puțin nu într-un mod explicit, așa încât metafora capătă niște dimensiuni care până la momentul aplicării ei nu sunt evidențiate. De altfel, ea pornește de la o comparație subînțeleasă, obiectul fiind substituit și atribuindu-i-se o nouă semnificație[17]. Aceste noi semnificații aduc o schimbare importantă în planul reprezentării, constituindu-se ca un instrument prin care se creează o lume abstractă. Dacă e să ne raportăm la sistemul lingvistic, metaforele nu sunt simple

cuvinte, nici simple aluzii sau sugestii (în cazul de față, când se face referire în mod direct la limbajul figurat din spațiul plastic).

Iar metafora plastică se eliberează, în primul rând, de anecdotic, încât aceasta amintește de universul interior al creatorului, proiectat în lumina unei noi forme de reprezentare. În aceste condiții, arta (vizuală) devine o realitate transfigurată, legată de o cunoaștere a experiențelor trăite, deoarece redarea fenomenului și a obiectului de interes artistic, în forma metaforică aleasă de artist, exprimă intenția acestuia de a reda lumea obiectivă și subiectivă într-o singură imagine. Prin metafore se esențializează o realitate, realizându-se, în același timp, o transbordare dintr-un timp sau un spațiu determinat spre o zonă a realului. Valorificând aceste coordonate, pictorul Marc Chagall trasează două categorii temporale distincte care se întrepătrund. Metafora cromatică se distinge, astfel, prin încercarea de a ieși din timp sau prin recuperarea naturii umanizate[18]. În acest context, albastrul lucrărilor lui Chagall (în *Satul albastru, Îndrăgostiții albaștri, Fereastră către grădină*), care au ca punct comun redarea inefabilului printr-o atmosferă aproape magică, plasează cadrul natural învăluit într-o aură de afectivitate și nostalgie. Formele par să se cufunde în albastrul intens, cea mai adâncă și imaterială dintre culori[19]. Albastrul este, totodată, calea reveriei și creează un climat al irealității, atragând ființa umană către orizontul infinitului.

Preluând tipare din terminologia vorbirii și efectuând o simplă comparație între comunicarea verbal și non-verbală, conchidem că limbajul artistic poate fi considerat în adevăratul sens al cuvântului o metaforă, întrucât formele plastice, alături de culoare, au anumite înțelesuri și semnificații reale prin aspectul lor sugestiv și aluziv. Funcție de trăsăturile individuale ale fiecărei arte, ele se manifestă liber și conferă operei un statut nou, unde elemente de stil precum metafora fac parte din limbajul universal. Într-o viziune de ansamblu, metafora este echivalentă cu producerea de noi pertinențe semantice, astfel că se îmbogățește permanent cu sensuri figurate. Limbajul cu valențe semantice (și semiotice) include un registru de semne care nu sunt limitate prin semnificații, întrucât acestea variază în funcție de sensibilitatea artistului.

Semnul, ca parte integrantă a mesajului, este tratat în *Noul dicționar enciclopedic al științelor limbajului*[20] ca fiind o categorie semiotică, o noțiune ce privește studiul general al sistemelor simbolice. Dicționarul de estetică îl etichetează drept *unitatea de bază a limbajului estetic și, în special, a celui artistic*[21]. Acesta poate fi definit ca o relație de trimitere, întrucât reprezintă un lucru care atrage de la sine un alt lucru. Ca urmare a faptului că depinde de context, semnul estetic se caracterizează prin polisemie, de aceea poartă și denumirea de „suprasemn" sau „plurisemn"[22].

În concepția semioticianului Thomas Sebeok semnul este *orice formă fizică imaginată sau exteriorizată [...] pentru a ține locul unui obiect, al unui eveniment sau sentiment etc., numită referent, sau al unei clase de obiecte, evenimente, sentimente etc. similare [...], numită domeniu referențial*[23]. Așadar, semnul este ceva fizic, perceptibil pentru simțurile noastre, care se referă la altceva decât la el însuși. În același timp, constatăm că transmutațiile intersemiotice[24] (în context

cromatic) din opera de artă vizuală includ un semn mai dezvoltat (care va permite înțelegerea obiectului în mod detaliat) ce desemnează, în acest caz, semnificațiile multiple ale unei culori, în condițiile în care interpretarea se face în funcție de noile formulări care i se pot da culorii ce relaționează cu obiectul reprezentat, de ideea pe care vrea să o transmită artistul, ținând cont de stilul său ori de tendința estetică în care se încadrează. Asemenea semnelor non-verbale, culoarea adoptă o diversitate de înțelesuri corespunzătoare sinonimelor din spectrul lingvistic, astfel că o culoare (o nuanță) poate fi relevantă, din acest punct de vedere, pentru mai multe creații picturale, precum lucrările lui Henri Matisse, *Nud albastru* (1907), *Muzică* (1910) sau *Nud albastru II* (1952), redate printr-o gamă cromatică accentuată, proprie fovi știlor. Cromatica singulară, de sine stătătoare (pe lângă faptul că este un mijloc eficient de comunicare afectivă și conceptuală) rezolvă problema desenului (aspectul formal) și reprezintă indicarea și fixarea „sensului" inițial al ideii plastice (conceptual), prin prisma aceleiași sinonimii la nivel de limbaj.

Ferdinand de Saussure apreciază că legătura dintre *semnificant* și *semnificat* este de natură arbitrară, argumentând că nu există o explicație pertinentă sau o îndreptățire care să vizeze natura intrinsecă a formei unui cuvânt ce urmează să desemneze un obiect. Ca atare, spune el[25], cuvântul copac (=„arbre" fr.), de exemplu, nu se identifică decât la nivelul unei convenții cu planta în sine și, deci, nu la nivel de structură interioară. Cel mult, pot exista afinități de factură ortografică sau fonologică. Extrapolând ideea în planul interpretării vizual-artistice, relația culorii cu obiectul pe care îl reprezintă se stabilește în funcție de factorul natural și de gradul de veridicitate al reprezentării, care ocupă în arta figurativă un rol decisiv. În ceea ce privește arta non-figurativă, *semnificantul* și *semnificatul* se raportează la principiul de bază al semioticii, astfel că arbitrarul sau neconvenționalul își găsesc adevărata formă de expresie în relaționarea culorii (în rol de *semnificant*) cu *semnificatul* ei.

Menționăm, totodată, importanța deosebită a conținutului cu valoare psihologică, astfel încât același cuvânt poate fi rostit în mod diferit, ceea ce se justifică prin faptul că multitudinea de nuanțe care dau sensul conceptual al cuvântului și, implicit, al enunțului variază funcție de contextul în care acesta a avut loc. Subliniem, în câteva cuvinte, aspectul de natură afectivă, relevant în analiza noastră, referitor la culoarea proiectivă (mai precis în transpunerea plastică a unei stări psihologice, stare pe care artistul o exprimă prin culoare, încât aceasta este văzută ca un mod de expresie a trăirilor interioare ale creatorului). Prin urmare, evidențiem relevanța accentului psihologic și afectiv al aceleiași culori, folosită în contexte și situații diferite, de același artist plastic sau, altfel spus, recunoașterea unuia și aceluiași element în multiple ipostaze. Culoarea există, din acest punct de vedere, și într-o formă și în alta, astfel că apar diverse nuanțe de sens, atribuite aceluiași semn.

Procesele interpretative din cadrul relațiilor semiotice și pragmatice, stabilite la nivel vizual-artistic, facilitează conexiunea cu aspectele comunicării, evidențiate prin acțiunea celor trei factori principali (creator-mesaj artistic-receptor). Conchidem, așadar, că abordarea comună celor două domenii de comparație și

analiză (artele vizuale și lingvistica) asigură un plus în dezvoltarea unor concepte de referință generală, dat fiind că structurile lingvistice cuprind o arie existențială vastă. Astfel, opera de artă capătă un statut nou, cu personalitatea proprie definită în alți termeni, aspect ce conferă valențe multiple mijloacelor de expresie la nivel de vocabular în mod special.

Note

[1] Lingvistica (mai precis diferite părți ale disciplinei, precum psiholingvistica) are ca obiect de studiu limbajul, la fel ca și poetica, stilistica etc.

[2] Postimpresionismul este o mișcare artistică din perioada cuprinsă, aproximativ, între anii 1880 și 1910, care a reunit creația unor artiști independenți precum Paul Gauguin, Paul Cézanne, Vincent Van Gogh sau Henri Rousseau - Vameșul și alții.

[3] Adriana Botez-Crainic. *Istoria artelor plastice Arta modernă și contemporană*, București: Editura Niculescu, 2001, p. 164.

[4] Jenö Bartos, Compoziția în pictură, Iași, Editura Polirom, 2009.

[5] Cf. Wassily Kandinsky, Spiritualul în artă, București, Editura Meridiane, 1994, p. 56.

[6] În pictură lumina este prezentă încă din cele mai vechi timpuri, astfel că pictura egipteană se folosește de sursa de lumină în reprezentări care emit raze desenate. Pictorii medievali, de pildă, cunoșteau simbolismul luminii, căci au realizat aureole sau configurații geometrice de stele, simbolizând lumina cerească. Mai târziu, Renașterea subliniază rolul ei ca mijloc de modelare a volumelor (Leonardo da Vinci este considerat primul care folosește lumina ca forță activă.). Cf. Lucian Raicu, Grafic și vizual între clasic și modern, București, Editura Paideia, 2002, p. 266.

[7] Johannes Itten, Arta culorii, Paris, Dessain et Tolra, 1973.

[8] Kandinsky a asociat pictura cu alte arte și aici ne referim în mod special la muzică: astfel, culorile corespund sunetelor, iar forma și culoarea trebuie să aibă o existență de sine stătătoare, precum notele. Artistul folosește pete și linii colorate, compuse după criterii muzicale, ce își au corespondent în notele de pe portativ. În sensul acestei asocieri, publică în 1913 un volum de poeme ilustrat cu gravuri, numit Sunet, iar în 1926 publică o altă carte despre punct și linie (Point and line to plane).

[9] Wassily Kandinsky, Spiritualul în artă, București, Editura Minerva, 1994.

[10] Culorile, ca și sunetele muzicale, constituie bazele unui limbaj care, datorită faptului că sunt mai puțin rigide decât cuvintele, oferă mai multe nuanțe pentru a transmite integral o stare de spirit. Marc Havel, Tehnica tabloului, București, Editura Meridiane, 1980, p. 295.

[11] Factorul subiectiv influențează și denumirile culorilor, care nu au niște criterii bine definite, remarcă Paul Constantin în Culoare, artă, ambient (București, Editura Meridiane, 1979), astfel că au devenit uzuali termeni precum „trandafiriu", „rubiniu", „tabac" etc. Relativitatea percepției nuanțelor constă în faptul că pentru fiecare dintre noi cuvântul are o altă accepție, în funcție de termenul de comparație.

[12] René Huyghe, Dialog cu vizibilul, București, Editura Meridiane, 1981, p. 275.

[13] Lucian Raicu. *Grafic și vizual între clasic și modern*. București: Paideia, 2002, p. 283.

[14] Andrei Pleșu. *Călătorie în lumea formelor*. București: Meridiane, 1974.

[15] Apud Wojciechowsky Aleksander in Ion N. Șușală, Ovidiu Bărbulescu. *Dicționar de artă*. București: Sigma, 1993, p. 138.

[16] Culoarea are un impact psihologic foarte puternic când se află în strânsă relație cu forma de prezentare, mărimea ei, modul de aranjare etc. Un exemplu elocvent din alt domeniu este cel al publicității: culorile sunt esențiale și sunt folosite în așa fel încât să atragă atenția (roșul este foarte des uzitat pentru accente de fond). Cert este că în în orice domeniu ne aflăm culoarea se schimbă în mod constant și este întotdeauna privită în relație cu alte culori din jurul ei, așa încât ea nu poate fi desprinsă de interacțiunea cu ceea ce o înconjoară.
[17] Marcu Florin, Dicționar de neologisme, București, Editura Stiințifică, 1966.
[18] Mihai Nadin, A trăi arta, Editura Eminescu, 1972, p. 216.
[19] Vasile Cioca, Imaginea și creativitatea vizual-plastică, Cluj-Napoca: Limes, 2007.
[20] Noul dicționar enciclopedic al științelor limbajului, Oswald Ducrot, Jean-Marie Schaeffer. București: Babel, 1996.
[21] *Dicționar de estetică generală.* București: Editura Politică, 1972, p. 317.
[22] Op. cit., p. 318.
[23] Thomas A. Sebeok. *Semnele: o introducere în semiotică*. București: Humanitas, 2002, p.19.
[24] Sintagma aparține lui Thomas A. Sebeok, op.cit.
[25] Ferdinand de Saussure, in op.cit.

Referinţe bibliografice

Bartos, Jenö. *Compoziția în picture*. Iași: Polirom, 2009.
Botez-Crainic, Adriana. *Istoria artelor plastic. Arta modernă și contemporană*. București: Editura Niculescu, 2001.
Cioca, Vasile. *Imaginea și creativitatea vizual-plastică*. Cluj-Napoca: Limes, 2007.
Constantin, Paul. *Culoare, artă, ambient*. București: Meridiane, 1979.
Oswald Ducrot, Jean-Marie Schaeffer. *Noul dicționar enciclopedic al științelor limbajului*. București : Babel, 1996.
Havel, Marc. *Tehnica tabloului*. București : Meridiane, 1980.
Huyghe, René. *Dialog cu vizibilul*. București: Meridiane, 1981.
Itten, Johannes. *Arta culorii*. Paris: Dessain et Tolra, 1973.
Kandinsky, Wassily. *Spiritualul în artă*. București: Meridiane, 1994.
Marcu, Florin. *Dicționar de neologisme.* București: Editura Stiințifică, 1966.
Nadin, Mihai. *A trăi arta.* București: Editura Eminescu, 1972.
Pleșu, Andrei. *Călătorie în lumea formelor*. București: Meridiane, 1974.
Raicu, Lucian. *Grafic și vizual între clasic și modern.* București: Paideia, 2002.
Sebeok, Thomas A. *Semnele: o introducere în semiotică.* București: Humanitas, 2002.
Șușală, Ion, Ovidiu Bărbulescu. *Dicționar de artă*. București: Sigma, 1993.
Dicționar de estetică generală. București: Editura Politică, 1972.

Notes