

Numéro 14 / Année 2019

Synergies Chine

Revue du GERFLINT

La littérature française contemporaine en Chine

Coordonné par PU Zhihong et Jacqueline Plessis

*On ne peut faire plus d'Honneur à la France
que d'aimer sa littérature*

Synergies Chine

Numéro 14 / Année 2019

La littérature française contemporaine
en Chine

Coordonné par PU Zhihong et Jacqueline Plessis



REVUE DU GERFLINT
2019

POLITIQUE EDITORIALE

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

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

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

Périodicité : annuelle

ISSN 1776-2669 / ISSN de l'édition en ligne 2260-6483

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

Président d'Honneur

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

Rédacteurs en chef

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

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

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

Secrétaire de rédaction

Didier Hetet, Ambassade de France en Chine

Comité scientifique

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

Comité de lecture

Charlotte Blanc-Vallat (Université Toulouse - Jean Jaurès, France), Joël Løehr (Université de Bourgogne, France et Université des Études internationales du Sichuan, Chine), Agnès Pernet-Liu (Université des Langues étrangères de Beijing, Chine).

Titulaire et Éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains-les-Moulins - France

www.gerflint.fr

gerflint.edition@gmail.com

synergies.chine.gerflint@gmail.com

Siège de la rédaction en Chine

Via Fu Rong

Faculté de français de l'Université

des Langues étrangères de Beijing

2 Xisanhuan Beilu, 100089 Beijing, Chine

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

Patronages et partenariats

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

Numéro financé par le GERFLINT et l'Ambassade de France en Chine (pour la diffusion du format imprimé).

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Chine n° 14 / 2019
<https://gerflint.fr/synergies-chine>



Indexations et références

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

Liste complète :

<https://gerflint.fr/synergies-chine/referencements-et-indexations>

Disciplines couvertes par la revue

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



Synergies Chine n° 14 / 2019

ISSN 1776-2669 / ISSN de l'édition en ligne 2260-6483

La littérature française contemporaine en Chine

Coordonné par PU Zhihong et Jacqueline Plessis

Sommaire

Préface

Jacques Cortès	11
<i>Synergies Chine</i> , une grande revue dans le vaste champ d'amitié de la francophonie	

Présentation des recherches

Jacqueline Plessis	19
Présentation, hommage et remerciements	

Articles monographiques

FENG Qing	29
Une légende de 50 ans : la traduction et l'introduction de Marguerite Duras en Chine	

ZHANG Wen	41
De la traduction chinoise des contes en vers de Charles Perrault dans les années 1980	

ZHANG Qiang, SUN Juan	61
Le renouveau du classique — L'adaptation de la comédie de Molière en bande dessinée chinoise	

WEN Ya	73
L'influence de Baudelaire sur la poésie chinoise du XXe siècle — À travers l'étude du registre spleenétique dans la poésie	

LI Lu, LIU Ying	83
L'exotisme chinois claudélien dans <i>Connaissances de l'Est</i> et son influence en Chine	

CHE Lin	93
Approches de la littérature française dans l'enseignement du français langue étrangère	

PU Zhihong, HUANG Jianghui	107
Au-delà de la surface signifiante dans l'enseignement de la littérature étrangère — Lecture / analyse multimodale pour une formation de littératie	

Guillaume Jeanmaire, Arnaud Duval	117
Valoriser la littérature francophone en classe de français langue étrangère — l'exemple de <i>Balzac et la petite tailleuse chinoise</i> de Dai Sijie	

LI Qin	129
La littérature au début de l'enseignement / apprentissage du français : tabou ou atout ?	

CHEN Xiangrong, Raymond Rocher	145
La littérature française contemporaine a-t-elle sa place dans le manuel « <i>Le Français</i> » ?	

Maxime Philippe	159
La Littérature-monde : la leçon d'Édouard Glissant	

Varia

XU Yiru, LEE Hsin-i	169
Les séquences métalinguistiques dans l'interaction exolingue en français langue étrangère : le cas de l'hétéro-régulation	

GUO Yanna	183
Ce que disent les anthroponymes chinois : la traduction française des noms propres de personnages dans la fiction de Lu Xun	

LIU Jing	195
Du complexe de Médée à l'originalité d'Euripide	

TANG Guo	207
Violence et pathétique dans <i>L'Orphelin de la Chine</i> de Voltaire	

CHEN Zefan, CHEN Suixiang	221
Le point de vue dans <i>Le noeud de vipères</i> de François Mauriac	

Résumés de thèse

LIU Xian	237
Traitement des lemmes plurilingues chez des apprenants chinois de français : transfert et production — Le cas des quatre universités chinoises	

CUI Mengchao	239
La sémantique argumentative et la traduction du mot au texte : l'exemple d' <i>Un Cœur Simple</i> de Flaubert et ses deux traductions chinoises	

XU Rixuan	241
Acquisition de l'imparfait par les apprenants chinois dans la perspective aspectuo-temporelle : difficultés et solutions	

ZHAO Zonghong	243
Pour une didactique des langues contextualisée vue à travers une progression non-linéaire en FLE chez les étudiants spécialisés en français en milieu universitaire chinois — Une étude de cas à l'Université Normale de Nanjing	

Annexes

Profils des contributeurs.....	249
Projet pour le n°15, Année 2020.....	255
Consignes aux auteurs.....	257
Publications du GERFLINT.....	261

Synergies Chine n° 14 / 2019



Préface





ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Synergies Chine, une grande revue dans le vaste champ d'amitié de la francophonie

Jacques Cortès

Fondateur et Président du GERFLINT, France

- En exploitant les ressources phoniques du français, j'ai eu l'occasion d'avancer des formules qui se voulaient « percutantes », telles que, « L'esprit raisonne, l'âme résonne », « L'esprit se meut, l'âme s'émeut », « L'esprit communique, l'âme communit », « L'esprit Yang « masculin », l'âme Yin « féminin ». Ces formules, au risque de trop simplifier, ont peut-être le mérite de nous montrer le lien intime qui unit les deux, tout en soulignant ce qui est spécifique à chacun.

François Cheng, *De l'âme, sept lettres à une Amie*,
Le livre de poche, 2016, p.45.

Ce N° 14 de notre revue étant consacré à la littérature française contemporaine en Chine, il m'a paru simplement normal d'évoquer ici une personnalité franco-chinoise symboliquement représentative d'une communion profonde entre deux univers pourtant situés, dans de multiples domaines, aux antipodes l'un de l'autre.

La distance et le temps, non seulement n'empêchent rien, mais, bien au contraire, contribuent à la construction d'une véritable déclaration d'amour complexe dont le cœur de cette préface abandonnera le verbe poétique pour présenter très classiquement et sobriement (sur le rythme ternaire cher à Hegel) les raisonnements et résonances capables d'expliquer pourquoi le GERFLINT (Yang et Yin confondus) est fier, enrichi et grandi par sa rencontre avec la Chine.

Comme dirait François Jullien (à qui je vole l'argument suivant), la volonté générale de ce numéro n'est pas de « creuser l'écart et d'isoler », donc « de se retourner contre, d'objecter, d'affronter, de chercher à s'émanciper » mais tout au contraire de faire état « d'un apprentissage qui nous vient du fond des âges et qu'on prolonge au fil des jours pour le porter plus loin' ».

Dans les lignes qui précèdent, il est implicitement question de l'âme ? Pourquoi ? Je laisserai de côté les raisons philosophiques savantes en me limitant à trois motifs qui me tiennent à cœur :

- Le premier, c'est qu'on ne peut faire plus d'honneur à la France que d'aimer sa littérature, donc une des sources vives de sa culture à un moment de l'histoire de l'humanité, où - crise planétaire matérielle, dévorante, insatiable, nécessaire, obligatoire - on s'intéresse plus à l'économie, donc à l'envie, au profit, à la croissance sous toutes ses formes (« *business, benchmarking, leaders-faiseurs-de-valeurs...*») qu'à ce qui relève de l'âme - pas obligatoirement aussi naïve que le pensent les économistes - ce concept invisible dont parle François Cheng dans tous ses livres, et qui trouve son royaume dans la « littérature » au sens le plus noble du terme. Car il est bien connu que l'âme est désormais ironiquement associée, dans le code restreint de l'esprit de géométrie, à ce qui est léger, inconsistant, insignifiant, plat et verbeux comme dans l'expression stéréotypée : « et tout le reste est littérature² ». Merci à nos amis chinois, d'avoir non pas ignoré mais réduit l'imperium économique en développant une publication littéraire.
- Le deuxième motif concerne la grande diversité du contenu de la revue *Synergies Chine* depuis sa création en 2005 :
 - J'observe d'abord la régularité impressionnante des parutions : 14 ans d'âge, 14 numéros. Sans commentaires.
 - Je ne me suis pas livré, par ailleurs, à un calcul rigoureux du volume ainsi mis à la disposition des chercheurs du monde entier (les publications du GERFLINT, on le sait, sont toutes consultables de façon entièrement gratuite) mais, en approximation globale, *Synergies Chine* a publié environ 3500 pages de solide langue française. C'est un fait qui pourrait être économique, mais ce n'est pas le cas. Il est avant tout passionnel. Qu'on veuille bien pardonner mon enthousiasme de Président, car je parle ici d'expérience. Sans inutile modestie, j'affirme que cela relève de l'exploit.
 - Toujours dans le deuxième motif (qui offre évidemment plusieurs pistes évaluatives), il faut souligner fortement la richesse des thèmes traités au cours de ces 14 années d'existence. Je les rappelle très rapidement :
 - N°1, *Langue, culture et didactique*, le français en Chine
 - N°2, Eclectisme et méthodologie
 - N°3, FOS
 - N°4, Littérature, langue et Didactique
 - N°5, Le Manuel
 - N°6, Le grand Colloque de Canton
 - N°7, Curriculum et évaluation

N° 8, Médiation culturelle et FLI

N° 9, Autonomie

N° 10 Le Français en Chine

N° 11, Tradition et Innovation

N° 12, Traduction

N° 13, Registres de langue

N° 14, Littérature française contemporaine en Chine

Une telle liste a quelque chose de véritablement exemplaire, surtout si l'on ajoute qu'elle n'est évidemment pas close.

Dans le cadre d'une coopération effectuée à distance planétaire, qu'une telle conjonction de la diversité et de la régularité ait pu se développer et se maintenir pendant tant d'années, est un indice de collaboration qui signifie clairement que, de part et d'autre, la plus grande confiance a régné parce que le même respect a suscité une volonté commune de réussir. Compte tenu de toutes les données complexes que cette collaboration a normalement dû traiter³, ce n'était d'évidence pas gagné d'avance. Là encore on est dans l'exploit.

- Mais ce qui mérite d'être encore souligné dans ce deuxième motif, c'est le statut scientifique et éditorial brillant de la revue *Synergies Chine*. Comme chaque numéro publié comporte les indications les plus importantes à cet égard, je ne vais pas développer le détail des reconnaissances dont la revue bénéficie officiellement⁴. Il suffit de se reporter à la page 3 de chaque numéro publié pour découvrir la longue liste des indexations, ou de se rendre sur notre site gerflint.fr pour trouver toutes les informations utiles sur les mentions légales et les modalités de publication et de diffusion en conformité avec le Code français de la propriété intellectuelle. En bref, *Synergies Chine* est une revue assurant à chacun de ses auteurs :

- les plus solides reconnaissances éditoriales au plan mondial ;
- une veille constante au respect des normes éthiques ;
- et, grâce à une large diffusion, une visibilité considérable.

- Le troisième et dernier motif (car il faut bien s'arrêter quelque part) me donne enfin l'occasion de parler de ceux qui, en Chine, depuis 14 années, ont permis à notre revue de croître et de prospérer.

- En tout premier lieu, ma reconnaissance va au **Professeur Deming Cao**, ancien Président de l'Université Internationale de Shanghai (SISU), Président de l'Association chinoise des Professeurs de Français, qui assure, depuis l'origine, la Présidence d'Honneur de la revue.

Sa présence fidèle est pour nous tous un encouragement important, d'évidence à l'origine de la déjà longue histoire de *Synergies Chine*.

- Mais ma reconnaissance va tout particulièrement au remarquable triptyque des Rédacteurs en Chef de la revue, les Professeurs (dans l'ordre alphabétique) :

FU Rong, de l'Université des Langues Etrangères de Beijing ;

LI Keyong, également Président de l'Université des Etudes Internationales du Sichuan ;

PU Zhihong, de L'université Sun Yat-Sen de Chine.

Il s'agit là d'une équipe remarquablement coordonnée, se partageant équitablement les responsabilités scientifiques en dépit de résidences fort éloignées sur le territoire continental du pays : Beijing, Chongking et Canton.

- Mais la revue doit aussi beaucoup également, à plusieurs collaborateurs français que je tiens à saluer même si la plupart ont quitté la Chine au fur et à mesure de leurs nominations sur d'autres postes ou, suite à leur retour en France, une fois leur mission chinoise accomplie. Il ne m'est pas possible de connaître avec exactitude leurs positionnements universitaires actuels mais je tiens simplement à les remercier chaleureusement de leur aide constante. Dans l'ordre historique de notre collaboration, j'adresse donc à Mylène Hardy, Eva Martin, Claire Saillard, Philippe Mogentale, Jacqueline Plessis et Didier Hetet mon souvenir le plus chaleureux pour tout le plaisir que nous avons eu à travailler en parfaite intelligence avec eux. Je sais que Jacqueline Plessis doit quitter prochainement la Chine pour un autre poste. Je lui souhaite plein succès dans ses fonctions futures. Quant à Didier Hetet que j'ai eu l'honneur d'avoir pour étudiant à Rouen, j'ai découvert en consultant le site de l'ambassade de France en Chine, les solides appréciations que suscite son travail et cela ne m'a pas surpris.

Ayant ouvert cette préface en me servant d'un des derniers livres de François Cheng, il est normal que je lui rende encore la parole pour conclure. Dans le même livre que j'ai cité, mais cette fois à la page 180, il parle avec chaleur de la Voie à suivre, de la Vérité et de la Vie. Pour lui cette marche « unidimensionnelle et en ligne droite », comporte des étapes et implique aussi des étages, « d'où *différents ordres qui constituent autant d'états d'être. Ces différents ordres entretiennent des liens vitaux plus qu'étroits, et, dans le même temps, d'un ordre à l'autre s'effectue une montée verticale qui est la loi même de la Voie dont la marche est conduite par le besoin d'ouverture et de dépassement, de métamorphose et*

de transfiguration. Et surtout, la pensée taoïste met l'accent sur le rôle transformateur de l'Un (..) qui n'a de cesse de reprendre les choses par le haut. De l'Un émane le multiple ; et l'Un prend le Multiple en charge. Point d'aller sans retour ; point de dispersion sans réunification ».

Il s'agit là d'une image métaphorique de la vie de *Synergies Chine*. Je me risquerai à la compléter par quelques lignes empruntées au tome 5 de *la Méthode* d'Edgar Morin, intitulé « l'Humanité de l'Humanité », où l'on trouve les lignes suivantes qui vont tout à fait dans le sens même évoqué par François Cheng.

« Il faut, pour progresser, retrouver la source générative. Il faut, pour maintenir un acquis, sans cesse le régénérer. Pour chacun et pour tous, pour soi-même et pour autrui, dans l'amour, l'amitié, l'avancée en âge, il faut la régénération permanente. Tout ce que ne se régénère pas dégénère ? « Qui n'est pas en train de naître est en train de mourir », chante Bob Dylan. C'est une des plus importantes leçons que je tire de ce travail entrepris depuis trente deux ans. Grande est la vérité du retour à l'originel : l'originel, c'est l'être inachevé de naissance, c'est l'enfance sauvegardée dans l'âge, c'est la polyvalence et les multiples potentialités d'*Homo complexus*, c'est la communauté d'une société ».

Unir ces deux grandes âmes dans les dernières lignes de cette préface est un acte simplement normal car ce double parrainage convient parfaitement pour évoquer le travail réalisé par les artisans chinois et français de *Synergies Chine* à qui j'adresse, avec ma fidèle amitié, toutes mes félicitations.

Sylvains-les-Moulins, ce 4 août 2019

Jacques Cortès

Notes

1. François Jullien, *L'invention de l'Idéal et le destin de l'Europe*, Seuil, 2009, p.40.
2. A noter, toutefois que Verlaine a retourné le compliment aux géomètres dans son *Art Poétique* où il termine par un quatrain dont le tout dernier vers pèse de tout son poids de sourire : « *Que ton vers soit la bonne aventure/ Eparsé au vent crispé du matin/ Qui va fleurant la menthe et le thym.../ Et tout le reste est littérature* ». On ne saurait mieux dire...
3. Et je remercie à cet égard le solide soutien de l'équipe française qui m'entoure : Sophie Aubin pour l'édition, Inessa Cortès pour l'Administration, Thierry Lebeau pour la gestion du site. Sans cette équipe motivée, nous n'existerions pas.
4. même si parfois je découvre avec stupéfaction que certaines instances évaluatives (notamment françaises) ignorent purement et simplement le travail considérable que nous avons entrepris et poursuivons encore dans le monde entier pour mettre en place tous les liens scientifiques donnant aux publications du GERFLINT (et donc tout particulièrement à notre revue chinoise) la notoriété qui est désormais la leur.

Synergies Chine n° 14 / 2019



Présentation
des recherches





ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Présentation, hommage et remerciements

Jacqueline Plessis

Ambassade de France en Chine

L'interaction entre le lecteur et le texte littéraire est une expérience unique qui favorise la construction des compétences cognitives, communicatives et interculturelles, indispensable au locuteur de notre époque. Par exemple, la littérature de jeunesse joue un rôle structurant dans la construction de l'enfant, elle lui permet à la fois de rêver, de se questionner, d'échanger et de se construire progressivement une culture littéraire classique. L'étude des textes littéraires qui croisent langue et culture permet à l'apprenant de s'immerger dans la culture et la langue cibles. Puisque la langue fait la littérature, la littérature est découverte d'une écriture, d'un style, elle est aussi l'occasion de se projeter dans une autre culture.

Les 16 articles proposés dans ce numéro 14 de *Synergie Chine* consacré à la **littérature française contemporaine** se classent selon trois axes différents, mais complémentaires :

- 1) Comment la littérature française est-elle accueillie en Chine et comment des influences mutuelles croisées se sont-elles manifestées entre les écrivains français et chinois ?
 - 2) Quelle est la place de la littérature dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère en Chine et comment peut-on davantage la mobiliser ?
 - 3) Comment se présente la traduction des œuvres littéraires françaises en Chine ?
1. Adaptation et influence de la littérature française sur les écrivains chinois à travers les exemples de Marguerite Duras, Charles Perrault, Molière, Baudelaire, Paul Claudel.

- Dans l'article *Une légende de 50 ans : la traduction et l'introduction de Marguerite Duras en Chine*, **FENG Qing** de l'Université Paul Valéry Montpellier III, France, décrit l'engouement du public chinois pour Marguerite Duras depuis la traduction de ses romans dans les années 1980. De la parution de *l'Amant* en 1984, *bestseller* réédité en 13 versions, de la sortie en 1992 du film de Jean-Jacques

Annaud *L'Amant*, au spectacle *Isabelle Huppert lit Duras* en juin 2017 à Shanghai, le lecteur chinois manifeste un attachement durable au mythe Marguerite Duras qui a influencé toute une génération de femmes de lettres chinoises. Cet article bien documenté présente les raisons de cet attrait pour l'œuvre de Marguerite Duras devenue un symbole en Chine.

- À travers l'étude des traductions des contes de Charles Perrault, dans l'article *De la traduction chinoise des contes en vers de Charles Perrault dans les années 1980*, **ZHANG Wen** de l'Université de Pékin, conclut que les célèbres traducteurs Cao Songhao (1989) et Dong Tianqi (1991) sont restés fidèles à l'original sur les plans linguistique, culturel et idéologique. Mais ZHANG Wen constate aussi que les traductions des livres jeunesse des années 80 privilégient souvent un langage adulte et érudit, en décalage par rapport au jeune lecteur, peut-être pour répondre à un besoin de se ressourcer dans le patrimoine littéraire universel.

- La bande dessinée, en plein essor en Chine, peut être un excellent moyen d'attirer la jeune génération vers les grands textes de la littérature classique. **ZHANG Qiang** de l'Université du Shandong et **SUN Juan** de l'Université Sun Yat-sen, dans l'article *Le renouveau du classique – l'adaptation de la comédie de Molière en bande dessinée chinoise*, explorent l'adaptation en bande dessinée de la traduction du *Tartuffe ou l'Imposteur*, littéraire réalisée dans les années 1980. Ils s'interrogent sur les stratégies mobilisées par les traducteurs-adaptateurs pour adopter le texte original et susciter l'intérêt du lecteur chinois ?

- Dès le début du XX^e siècle, Baudelaire a reçu un écho très favorable dans le milieu poétique chinois et on retrouve dans la Nouvelle poésie chinoise des traces évidentes de son influence : son style, ses thèmes, son vocabulaire. C'est le sujet de l'article *L'influence de Baudelaire sur la poésie chinoise du XX^e siècle à travers l'étude du registre spleenétique dans la poésie* par **WEN Ya**, de l'Université des Etudes Internationales du Sichuan. Tout l'intérêt de cet article est de présenter l'influence de Baudelaire sur les poètes chinois à travers le registre spleenétique, par exemple dans l'expérience de la ville moderne qui trouve un écho dans la sensibilité nouvellement citadine des poètes chinois.

- **LI Lu**, de l'Université Sun Yat-sen, Chine et **LIU Ying**, de l'Université Jean Moulin, Lyon III, France présentent dans ce numéro un article consacré à *L'exotisme chinois claudélien dans « Connaissances de l'Est » et son influence en Chine. Connaissance de l'Est* témoigne de la recherche poétique et spirituelle du diplomate Paul Claudel en Chine, source d'inspiration fondamentale pour son œuvre. Fervent chrétien, il s'imprègne de sagesse taoïste. Premier écrivain contemporain qui ait introduit la culture chinoise en France, il a contribué aux échanges franco-chinois en ouvrant

aux Français une fenêtre sur la Chine et, dans la littérature française, Claudel a inspiré *Stèles* (1921) de Victor Segalen et *Anabase* (1924) de Saint-John Perse.

2. Au-delà de ces transferts littéraires sous toutes ses formes, traductions, BD, littérature jeunesse, transfert poétique, recherche spirituelle, qui peuvent conduire à un processus d'acculturation réciproque, quelle place l'enseignant de français langue étrangère doit-il réserver à la littérature française ? Quel apport peut-on attendre de la littérature française auprès des étudiants des départements de français et comment le valoriser ?

- La contribution de **CHE Lin** de l'Université des Langues étrangères de Beijing, Chine, *Approches de la littérature française dans l'enseignement du français langue étrangère*, fait largement écho aux questionnements des enseignants de français langue étrangère. Comment changer l'image de la littérature de plus en plus souvent perçue comme démodée ? Comment intéresser à la littérature les étudiants, bercés par le rythme d'Internet ? Quels textes privilégier en fonction des besoins des étudiants et ainsi rendre la littérature plus accessible ? En effet, si la littérature est un bon moyen de maîtriser le français, elle répond aussi au besoin de *savoir* et de *savoir-vivre* et nous plonge dans l'interculturel. Il est bien vrai qu'« *enseigner la littérature est un exercice subtil et complexe* ».

- *Au-delà de la surface signifiante dans l'enseignement de la littérature étrangère, lecture / analyse multimodale pour une formation de littératie* est présenté par **PU Zhihong** et **Huang Jianghui** de l'Université Sun Yat-sen, Chine. Pour susciter de l'intérêt pour la littérature et initier les étudiants à la littératie, les auteurs proposent une étude comparative approfondie de textes en langue maternelle et en langue française. Tout en pénétrant plus en profondeur l'art d'écrire, les apprenants prennent de la distance par rapport à leur système de valeurs lors du contact avec des œuvres étrangères.

- Si la lecture littéraire est délicate pour les apprenants de FLE, elle permet un brassage culturel et linguistique inédit, une rencontre de cultures différentes génératrice de savoir et de découverte de l'Autre qui transforme profondément l'apprenant. Les auteurs **Guillaume Jeanmaire** de l'Université Korea, Corée du Sud et **Arnaud Duval** de l'Université Hankuk des Études étrangères, Corée du Sud, présentent leurs pratiques d'approches du texte littéraire dans *Valoriser la littérature francophone en classe de FLE – l'exemple de Balzac et la petite tailleuse chinoise de Dai Sijie*. Ils partagent ainsi avec profit leur souci de valoriser l'implication des apprenants et de motiver leur rencontre de l'interculturel.

- En introduisant des activités basées sur le *Petit Nicolas*, **LI Qin** de l'Université des Études internationales de Shanghai, Chine, dans *La littérature au début de l'enseignement/apprentissage du français : tabou ou atout ?* présente quelques pistes pour l'exploitation des textes littéraires destinée à stimuler l'acquisition de la compétence communicative dans la 1^{ère} année de l'apprentissage du FLE. Cette expérience est précieuse pour tout enseignant désireux d'exploiter les ressources de la littérature et à la recherche de nouvelles sources d'inspiration pédagogique pour enseigner aux débutants.

- **Chen Xiangrong** et **Raymond Rocher** de l'Université des Etudes étrangères du Guangdong, Chine présentent *La littérature française contemporaine a-t-elle sa place dans le manuel Le Français » ?* Quelle place est accordée à la littérature française contemporaine dans le manuel *Le Français* devenu une référence au début des années 1990 pour les étudiants chinois de première et deuxième année et utilisé par de nombreux départements de français d'universités chinoises ? Comment actualiser en permanence les textes littéraires proposés aux étudiants et quelle approche didactique privilégier ?

- Dans l'article *La Littérature-monde : la leçon d'Édouard Glissant*, l'auteur **Maxime Philippe** de l'Université Sun Yat-sen, Chine, présente un auteur essentiel à l'enseignement et à la compréhension de la littérature contemporaine francophone en Chine : le poète et romancier martiniquais Édouard Glissant. L'œuvre de Glissant associe géographie, histoire, littérature et les termes employés pour décrire le paysage sont des mots typiquement créoles. Auteur fondamental, il permet d'initier les étudiants chinois aux variations linguistiques et culturelles du monde francophone qu'ils auront l'occasion de découvrir lors de leur parcours professionnel.

3. Si le texte littéraire est riche en enseignement sur les plans éducatif, linguistique, culturel, historique et géographique, il serait vain de se cacher les difficultés de traduction et de communication exo lingue que recèle la littérature. Quelles stratégies sont mises en place pour effectuer ces transferts d'œuvres littéraires dans une culture et une tradition différentes ? Les exemples de la transcription en français des noms chinois nombreux dans l'œuvre de Lu Xun et l'adaptation par Voltaire de *L'Orphelin de la maison de Tchao* sont particulièrement éclairants sur ce sujet.

- **XU Yiru** de l'Université Sun Yat-sen, Chine et **LEE Hsin-i** de l'Institut Nanfang Université Sun Yat-sen, Chine nous proposent l'article *Les séquences métalinguistiques dans l'interaction exo lingue en français langue étrangère : le cas de l'hétéro-régulation*. Cette contribution présente les séquences métalinguistiques dans

lesquelles les interlocuteurs mettent en place des procédés conversationnels et des stratégies de communication pour résoudre des problèmes rencontrés au cours d'une communication exo lingue. Cette présentation étudie ces processus mis en œuvre pour assurer l'intercompréhension et l'interaction.

- *Ce que disent les anthroponymes chinois : la traduction française des noms propres de personnages dans la fiction de Lu Xun* : l'auteur de cet article, **GUO Yanna** de l'Université de Commerce international et d'Economie, Chine, évoque les défis que pose la traduction en français des noms chinois et les choix souvent cornéliens qui sont faits par le traducteur pour transposer ou pas leur fonction symbolique. À travers les quelques 60 noms de personnages présents dans les recueils de nouvelles de Lu Xun, GUO Yanna remarque que solutions sont loin d'être homogènes pour transposer un même nom de personnage. Si chaque procédé a ses avantages et ses inconvénients, il peut avoir diverses incidences sur la lecture en fonction du contenu et du contexte de l'œuvre.

- **LIU Jing** de l'Institut de Diplomatie, Chine dans l'article *Du complexe de Médée à l'originalité d'Euripide* a pour but de montrer en quoi la pensée d'Euripide innove par rapport à la tradition tragique et de faire réfléchir sur l'humanité. Euripide peint les personnages de son temps : la femme est considérée comme une créature inférieure à l'homme, elle ne peut trouver sa place dans la société que dans son rôle d'épouse ou de mère, elle ne détient aucun droit sur ses enfants, tout revient au père. À la fois victime et bourreau, Médée, une des créatures féminines les plus noires de l'Antiquité, a été immortalisée sous la figure du mal, mais aussi, sous la plume d'Euripide, comme victime qui inspire à la fois pitié et émotion bouleversante.

- Dans *Violence et pathétique dans L'Orphelin de la Chine de Voltaire*, **TANG Guo**, de l'Université des Etudes internationales du Sichuan, Chine, étudie la théâtralité de cette tragédie de Voltaire inspirée de la tragédie chinoise *L'Orphelin de la maison de Tchao* (Ji Junxiang, XIII^e siècle). Première pièce chinoise introduite en France en 1735 par la traduction du missionnaire Joseph-Henri Marie de Prémare, cette tragédie chinoise, bien qu'éloignée des canons de la bienséance occidentale par ses effets violents, renouvelle la conception spectaculaire de Voltaire. Le célèbre écrivain - philosophe recourt au registre pathétique par la violence morale pour garder dans sa tragédie la magnificence d'un spectacle dont résulte un certain effet de beauté et de solennité.

- Dans *Le point de vue dans Le nœud de vipères de François Mauriac*, **CHEN Zefan** et **CHEN Suixiang** de l'Université des Études étrangères du Guangdong, Chine, analysent l'un des plus grands succès de Mauriac paru en 1932. Roman orienté

autour du conflit familial et des vices humains, il s'agit d'une lettre écrite par un vieillard à sa femme et à ses enfants afin de leur dévoiler son projet de les priver de son héritage. Ce roman à plusieurs voix exprime à la fois le point de vue du narrateur, celui du héros, mais aussi les pensées des autres personnages supposées par le narrateur tout en faisant naître chez le lecteur un sentiment de pitié pour ce narrateur.

Enfin, quatre résumés de thèse sont présentés dans ce numéro :

La thèse de **LIU Xian** a pour titre *Traitement des lemmes plurilingues chez des apprenants chinois de français : transfert et production — Le cas des quatre universités chinoises* (2018). Dirigée par PU Zhihong de l'Université Sun Yat-sen de Canton, cette thèse traite de l'acquisition plurilingue et de l'influence translinguistique combinée, soit de l'influence que les étudiants de français reçoivent de la 1^{ère} langue étrangère qu'ils ont apprise : l'anglais.

La thèse de **CUI Mengchao** porte sur *La sémantique argumentative et la traduction du mot au texte : l'exemple d'Un Cœur Simple de Flaubert et ses deux traductions chinoises* (2017). Dirigée par Marion Carel de l'EHESS (Paris), cette recherche a pour objectif de prolonger la réflexion sur les critères de la bonne traduction et de diriger ainsi cette transmission langagière vers une bonne direction.

La thèse de **XU Rixuan** étudie *l'Acquisition de l'imparfait par les apprenants chinois dans la perspective aspectuo-temporelle : difficultés et solutions* (2018) sous la direction de PU Zhihong. Cette thèse vise à établir un modèle permettant de comprendre et de résoudre les problèmes rencontrés par les étudiants chinois pour l'acquisition de l'emploi de l'imparfait, ce temps verbal étant reconnu en Chine comme une des principales difficultés de l'enseignement-apprentissage du français.

Dirigée par Laurent Kashema, la thèse de **ZHAO Zonghong** s'intitule *Pour une didactique des langues contextualisée vue à travers une progression non-linéaire en FLE chez les étudiants spécialisés en français en milieu universitaire chinois - Une étude de cas à l'Université Normale de Nanjing* (2018). Comment mieux enseigner pour faire mieux apprendre ? Comment assurer la progression des étudiants en milieu universitaire chinois ? Adopter une attitude flexible et ouverte, basée sur l'expérience de terrain, tenant compte non seulement de la tradition éducative chinoise, mais également de l'évolution sociétale et des mises à jour de la recherche scientifique, c'est à cette conclusion pleine de sagesse didactique qu'arrive ZHAO Zonghong, conclusion parfaitement adaptée à l'ensemble des contributions de ce numéro 14 de *Synergie Chine*.

Mais je voudrais enfin dire combien j'ai été attristée par la perte d'un grand professeur de l'Institut de Diplomatie de Chine. **LI Dan** était un professeur de grande qualité, il nous a quittés trop vite, trop jeune et nous souhaitons honorer sa mémoire dans cette présentation, son départ est une grande perte pour le français en Chine.

Je voulais aussi terminer en saluant mes éminents collègues Rédacteurs en chef de *Synergie Chine*, LI Keyong, FU Rong et PU Zhihong qui apportent beaucoup à la recherche en didactique du français langue étrangère en Chine. J'ai été ravie de travailler avec eux et je souhaite les remercier pour tout ce qu'ils font pour les nombreuses générations d'étudiants et de chercheurs de français qu'ils ont formés ou dirigés. Après 4 ans en Chine, je pars vers d'autres lieux, d'autres projets, d'autres coopérations, mais la Chine gardera toujours pour moi une place privilégiée.

Enfin un immense coup de chapeau à Jacques Cortès pour son travail et son talent impressionnant qu'il investit sans relâche dans la promotion de la recherche francophone.

Synergies Chine n° 14 / 2019



Articles
monographiques





ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Une légende de 50 ans : la traduction et l'introduction de Marguerite Duras en Chine

FENG Qing

Université Paul Valéry Montpellier III, France
fengqing8334777@126.com

Reçu le 18-03-2019 / Évalué le 10-05-2019 / Accepté le 31-07-2019

Résumé

Les années 1980 représentent un tournant pour la littérature contemporaine chinoise. C'est notamment à partir de cette époque-là que le grand public chinois fait connaissance de l'écrivaine française Marguerite Duras suite à l'introduction du « Nouveau Roman » par les universitaires chinois. Dans cet article, nous tâcherons d'éclairer de quelle façon cette dernière fut traduite et introduite en Chine de 1980 jusqu'à aujourd'hui, en analysant le rôle qu'ont joué les universitaires et les maisons d'édition durant ce processus. Nous donnerons aussi des repères pour comprendre par quels moyens Marguerite Duras construisit sa propre légende sur la terre de l'Empire du Milieu et dans quelle mesure elle a influencé une génération de femmes de lettres chinoises.

Mots-clés : Marguerite Duras, *L'Amant*, traduction, réception, édition

传奇五十年：玛格丽特·杜拉斯在中国的译介

摘要：二十世纪八十年代是中国当代文学的一个转折点。从这个时代起，伴随着中国学者引入“新小说”的浪潮，法国女作家玛格丽特·杜拉斯逐渐走进了中国大众的视野。本文旨在探讨从1980年至今杜拉斯及其作品以何种方式被引入到中国，以及学者与出版社在此过程中扮演的角色，并试图解释杜拉斯如何在中国大地建立起自己的传奇，又在何种程度上影响了一代中国女作家。

关键词：玛格丽特·杜拉斯；《情人》；翻译；接受；出版

A legend of 50 years: translation and introduction of Marguerite Duras in China

Abstract

The 1980s represent a turning point for contemporary Chinese literature. It was during this period that the Chinese public became acquainted with the French writer Marguerite Duras following the introduction of the “Nouveau Roman” by Chinese academics. In this article, we will try to figure out how Marguerite Duras

was translated and introduced in China from 1980 to the present and analyze the role that academics and publishers played during this process. We will also give references to understand how Marguerite Duras built her own legend in the land of China and how far Duras influenced a generation of Chinese women writers.

Keywords: Marguerite Duras, *The Lover*, translation, reception, publishing

Introduction

En juin 2017, la comédienne française Isabelle Huppert s'est rendue à Shanghai pour y présenter son spectacle « Isabelle Huppert lit Duras ». Son choix s'est naturellement porté sur Marguerite Duras, l'auteur bien connu et très apprécié en Chine.

Née le 4 avril 1914 en Cochinchine, région du sud de ce qui était alors appelé l'Indochine française, Marguerite Duras y a passé toute son enfance et n'est définitivement rentrée en France qu'à l'âge de dix-huit ans. Ses expériences personnelles en Asie, ses sentiments à propos de la société coloniale et ses histoires d'amour dans ce pays étranger, lui fournissent une source d'inspiration inépuisable pour l'écriture. En Indochine, en 1930, une fille de colons pauvres, blanche, mineure, rencontre un riche héritier chinois. Un amour passionné et secret est né. Cinquante-quatre ans plus tard, en fouillant dans ses vieux souvenirs, Duras publie *L'Amant*, livre magique qui se vend à des millions d'exemplaires dans le monde entier et fait d'elle l'un des auteurs étrangers préférés du XX^e siècle en Chine.

Publié en 1984, *L'Amant* possède de manière surprenante treize versions chinoises et reste encore aujourd'hui un *bestseller*. Il est possible que pour le grand public chinois, *L'Amant* incarne quasiment Duras, vu que c'est le roman qui lui a permis de construire son propre mythe dans la culture littéraire chinoise, même si elle est en même temps mal interprétée et mal comprise. Marguerite Duras en est consciente et parfois elle se moque elle-même de la popularité de *L'Amant*. Dans un entretien en 1987, lorsque Leopoldina Pallotta della Torre lui pose une question acide sur ce fait, elle y répond avec humour : « L : *Savez-vous que vous êtes désormais connue dans le monde entier par ce fait même - et parfois rien que par lui - d'avoir écrit L'Amant ?* M: Finalement, on ne pourra plus dire que Duras écrit «des trucs intellectuels» » (Duras, 2013 : 56) ...

Pourtant, la première rencontre entre Marguerite Duras et les lecteurs chinois n'est pas due à *L'Amant*. En effet, la traduction et la réception des œuvres durassiennes remontent aux années 1980.

1. Écrivain favori des universitaires

À partir des années 1980, à l'époque où les intellectuels chinois viennent d'être libérés de la censure idéologique due à la Révolution Culturelle, les universitaires redécouvrent les civilisations occidentales au fur et à mesure de la réforme économique chinoise, et c'est à ce moment-là que les Chinois font connaissance avec Marguerite Duras, suite à l'introduction du « Nouveau Roman » dans le milieu littéraire.

Marguerite Duras est considérée comme membre important de cette école d'avant-garde, dont Alain Robbe-Grillet, Nathalie Sarraute, Claude Simon et Michel Butor font partie. Son premier roman introduit en Chine est *Moderato Cantabile*, paru en 1958 en France et traduit par Wang Daoqian en Chine en 1980. Peu après, son récit *L'Après-midi de Monsieur Andesmas* est traduit par le même traducteur, qui traduira également *Le Square* en 1984. Cependant, Wang Daoqian publiait presque toutes ses traductions dans des revues littéraires comme *Littérature mondiale*, *Littérature étrangère*, *Littérature étrangère contemporaine* et *Littérature et art étrangers* auxquelles tout le monde n'avait pas libre accès, alors qu'elles ont pu retenir toute l'attention d'un certain nombre de chercheurs chinois qui travaillent sur la littérature française.

Ensuite, c'est en 1986 que *Hiroshima mon amour* et *Une aussi longue absence*, deux scénarios qu'elle a publiés au début des années 1960, sont traduits en chinois par Chen Jingliang et Tan Lide, chercheurs associés à l'Académie chinoise des Sciences sociales. Ces deux livres se conforment alors mieux au courant de l'époque, puisque les intellectuels chinois, qui ont souffert pendant la Grande Révolution Culturelle, ont besoin de confier leurs secrets et de dévoiler ces souvenirs douloureux. Ainsi, le traumatisme de l'après-guerre que décrit Marguerite Duras leur rappelle facilement leurs blessures affectives (Huang, 2014 : 17). Toutefois, la fascination pour « La Cicatrice » ne dure pas longtemps, et une vraie vague durassienne est produite par le succès foudroyant de *L'Amant*. Phénomène d'édition, les lecteurs métropolitains se passionnent pour la lecture de *L'Amant* ! Les ventes du roman ne cessent pas d'augmenter dès sa publication (Vallier, 2006 : 175). En novembre 1984, le prix Goncourt lui est attribué. Puis, pas moins de cinquante pays le traduisent, et les étudiants commencent à choisir Duras comme sujet de thèse. La Chine est, de même, « contaminée » par cette frénésie durassienne. Dans un délai de deux ans (1985-1986), les lecteurs chinois ont connu six versions chinoises de *L'Amant*, parmi lesquelles la plus reconnue est celle de Wang Daoqian. Cette dernière s'impose dans la durée et sur le plan des ventes (100 000 exemplaires environ jusqu'à la fin 2004). Pendant une dizaine d'années, la traduction de Wang Daoqian reflète même le style durassien. Wang Xiaobo, célèbre écrivain contemporain, a fait l'éloge de sa traduction poétique :

À l'âge de quarante ans, j'avais lu *L'Amant*, roman traduit par Wang Daoqian, c'est après cette lecture que j'ai connu le niveau qu'un vrai roman aurait pu atteindre. Wang était tout d'abord poète, puis traducteur, il a atteint la perfection au niveau de l'écriture. Il a une vie hérissée de difficultés et la traduction faite au crépuscule de sa vie participe d'une douleur profonde. [...] L'Écriture de Duras est bonne, mais la traduction de Wang n'est pas moins bien, car d'innombrables vicissitudes ont été vécues en elle (Wang, 1997).

Depuis le début du nouveau siècle, les universitaires chinois, en poursuivant leur travail de traduction, commencent à réfléchir et à produire des travaux académiques sur Marguerite Duras, ses œuvres, sa vie et son rayonnement dans d'autres pays : Song Xuezhi a étudié sa narration énigmatique dans *Le Vice-Consul* ; Huang Xiyun a étudié la figure de l'amant dans son œuvre, d'*Un Barrage contre le Pacifique* à *L'Amant de la Chine du Nord* ; Xu Jun et Song Xuezhi ont abordé pour la première fois la question de sa réception en Chine ; Kong Xinren a étudié l'influence de Duras sur la femme écrivain Qing Shan ; Hu Sishe a fait une analyse exhaustive de *Hiroshima mon amour* [...] .

En 2005, dix ans après la mort de l'écrivain, une conférence intitulée « Marguerite Duras, de l'Indochine à Paris : une vie entre fiction et réalité » s'est tenu à Nanjing, pendant laquelle Aliette Armel, Huang Hong et Yuan Xiaoyi ont eu une conversation sur l'écrivain, son enfance en Indochine, sa relation avec l'autobiographie, sa capacité de fictionnaliser la vie [...] . Les échanges des idées et des positions entre la spécialiste française et deux chercheurs chinois sont très libres et amusants ; de plus, tous leurs propos d'une intelligence remarquable montrent leur grande passion pour l'étude durassienne.

Cette passion ne s'efface pas au fil du temps. En 2014, lors du centenaire de la naissance de l'écrivain, Huang Hong publie une monographie sur Duras aux Éditions du Peuple de Shanghai, intitulée *La Petite Musique de Duras* et finit, peu après, par une traduction de l'ouvrage *Marguerite Duras : L'écriture de la passion* de la journaliste française Laetitia Cenac. Ce dernier est publié, dans la même année, sous le titre de *L'Amour, le mensonge et l'écriture : recueil d'images de Duras* aux Éditions Chuchen, en guise de cadeau d'anniversaire offert à l'écrivain. De plus, la biographie *Marguerite Duras*, rédigée par Laure Adler et traduite par Yuan Xiaoyi, est republiée dans les mêmes éditions.

Cependant, l'événement le plus important de l'année est le colloque international consacré à Marguerite Duras à Shanghai en novembre 2014 : « Le Mythe Duras Cent ans sans temps ». On remarque que le titre du colloque joue volontairement avec l'intemporalité sinon l'atemporalité des œuvres de l'auteur. Catherine Rodgers

y parle des « Héritières de Marguerite Duras » en France, alors que Joëlle Pagès-Pindon donne une conférence sur « Les lieux du *Livre dit*. Du Pacifique à l'Atlantique ». Xu Jun est celui qui fait la conclusion : d'après lui, c'est grâce à la sincérité et au courage de l'écrivain qu'elle a pu construire son mythe en France, en Chine, voire dans le monde entier. Lire Duras a ouvert une porte aux lecteurs chinois, qui leur permet de faire face au tréfonds d'eux-mêmes et au monde extérieur.

2. « Coqueluche » des maisons d'édition

Les Éditions Lijiang font partie des premières maisons d'édition qui s'appliquent à publier des recueils comportant certains titres de Duras, parfois accompagnés d'ouvrages qui lui sont consacrés : essais, biographies et entretiens (Xu, 2005 : 350). La « Petite collection de Duras », parue en 1999, est constituée de quatre volumes : *L'Amie : Duras intime* de Michèle Manceaux, *Marguerite Duras* de Christiane Blot-Labarrère, *Le Monde extérieur* et *Le Navire Night* de Duras. La même année, en septembre, les Éditions Haitian publient une nouvelle version chinoise de *L'Amant : Duras ou les poids d'une plume* de Frédérique Lebelley et *Cet amour-là* de Yann Andréa. Puis en octobre, les Éditions de l'écrivain proposent trois volumes intitulés « œuvres choisies de Duras », coordonnés par Chen Tong et Wang Dongliang.

Au printemps 2000, les Éditions littéraires Chunfeng publient les « œuvres de Duras », collection regroupée en quinze volumes et comportant vingt-cinq œuvres au total. L'autre biographie de l'auteur, *Marguerite Duras* rédigée par Laure Adler, est traduite en chinois et publiée par les mêmes éditions. *Cet Amour-là* connaît sa deuxième édition au début de l'année, mais cette fois sous le titre *Moi, l'esclave et l'amant : mémoires du dernier amant de Duras*. Pendant cette période, la plupart des œuvres durassiennes sont traduites en chinois et même quelques ouvrages qui lui sont consacrés sont publiés. Tout cela favorise sans doute sa popularité en Chine. Dès lors, une « tempête Duras » se déchaîne sur la terre orientale, permettant ainsi à Duras de construire petit à petit son « mythe » en Chine.

En 2005, les Éditions de traduction littéraire de Shanghai se consacrent à « La Série des œuvres durassiennes ». Presque toutes ses œuvres sont republiées dans une nouvelle collection : les premiers quatre tomes sont parus en août 2005, les quatre suivants en mai 2006 et les cinq derniers en juillet 2007. Mais on note tout de même un changement, les éditeurs décident en effet d'effacer les préfaces et les postfaces composées par les traducteurs ou les universitaires, laissant ainsi les lecteurs « libres » de saisir l'essence même du texte durassien et offrant ainsi une œuvre qui paraît plus accessible, peut-être au prix de certains malentendus.

Puis, début 2007, les Éditions de l'écrivain proposent une nouvelle collection « S'approcher de Duras » en six tomes. Nous pouvons y trouver une biographie illustrée, *Marguerite Duras : Vérité et Légende* dont l'auteur est Alain Vircondelet, mais aussi la réédition de *L'Amie : Duras intime* et *Cet amour-là*, mais aussi une nouvelle traduction de *Outside* et de *Le Monde extérieur*, sans oublier l'ouvrage critique le plus important, *L'Herne Duras*. Si *Outside* et *Le Monde extérieur* permettent de comprendre la vision de l'auteur envers le dehors, *L'Herne Duras*, lui, regroupant des articles d'une cinquantaine de spécialistes de Duras, donne à voir d'une façon exhaustive la vie de l'auteur, ses œuvres et ses influences sur les contemporains. Avec ce gros ouvrage, les lecteurs chinois ont l'occasion de connaître l'écrivain dans plusieurs domaines tels que la biographie, la fiction, le théâtre, le cinéma et la musique. D'autre part, ce livre reflète, à travers des articles d'une grande qualité, le monde de fiction que construit l'écriture durassienne et la réception de Duras dans des pays étrangers, y compris la Chine.

En 2009, les Éditions de traduction littéraire de Shanghai rééditent sept romans choisis de Duras. Un an plus tard, en 2010, elles refont une « série du cinéma durassien » et y rassemblent quelques scénarios et certains textes qui sont adaptés au cinéma. Enfin en 2014, pour fêter le centenaire de Duras, elles publient la plus complète collection de ses œuvres (32 volumes). Elles publient également, dans la même année, une nouvelle édition de *L'Amant* en trois langues (chinois, français et anglais).

Grâce à ces maisons d'édition qui sont pour la plupart notoirement littéraires, des livres qui concernent Marguerite Duras sont alors publiés et republiés, quasiment à l'infini comme en témoignent ces quelques exemples. Les lecteurs chinois semblent envoûtés par Duras et montrent un attachement durable pour son écriture sinon pour l'auteure elle-même.

Si les livres assurent définitivement sa renommée en Chine, le film réalisé en 1992 par Jean-Jacques Annaud va aider à propager le nom de Duras aux quatre coins du pays. Un amour intense et rare entre la petite Française, blanche mais pauvre, et un Chinois, asiatique mais riche, a suscité la curiosité des lecteurs. Les hommes s'imaginent qu'ils jouent le rôle de l'amant chinois, tandis que les femmes s'abandonnent dans l'illusion du « Je » comme si elles étaient l'héroïne du roman. Néanmoins, le succès du film, différent de celui des livres, a causé dans une certaine mesure un engouement « superficiel » du public pour l'écrivain, vu que les mots-clés de Duras en Chine sont désormais « l'amant » et « le désir érotique ». Alors, si le grand public a peu ou prou mal compris Duras et l'admire d'une façon frivole, les femmes écrivains qui se proclament ses « adeptes » s'emparent-elles véritablement de l'essence de Duras ?

3. Maître spirituel d'une génération de femmes écrivains

Les années 1990 sont l'époque où la propagation du féminisme occidental fait prendre conscience de la question féminine. Au fur et à mesure que *Le Deuxième Sexe* de Simone de Beauvoir, *Une chambre à soi* de Virginia Woolf et *La Femme mystifiée* de Betty Friedan sont traduits et introduits en Chine, les femmes écrivains chinoises, en s'inspirant de ces théories, ont aperçu la nécessité de mettre au jour leur identité féminine dans l'écriture, cependant, elles sont restées d'abord perplexes devant cette nouvelle pratique de l'écriture féminine (Zhang, 2008 : 41). Ce sont alors les œuvres de Marguerite Duras qui leur fournissent une sorte de modèle ou d'inspiration, même si l'auteure elle-même ne se revendique pas toujours féministe. En feignant de négliger les théories féministes, elle les met en pratique dans l'écriture de ses expériences en Indochine, par exemple en créant le mythe de sa propre mère, la misérable petite mendicante et la mystérieuse Anna Marie-Stretter. Elle ose défier la morale traditionnelle à travers la description vivante des corps, du désir érotique et la tentation de l'amour incestueux. Son écriture, considérée en Chine et ailleurs comme une des formes les plus expressives de la littérature féminine, exerce incontestablement une influence significative sur les femmes écrivains chinoises qui sont en quête de leur conscience féminine. Cette influence se déploie principalement dans trois domaines : l'autofiction, la marginalisation et la polyphonie de structure narrative.

Duras déteste qu'on écrive sa biographie, parce qu'elle pense mieux se reconnaître dans ses propres livres : *J'écris pour rien. Je n'écris même pas pour les femmes. J'écris sur les femmes pour écrire sur moi, sur moi seule à travers les siècles* (Duras, 1987 : 59). Ce « moi » le plus permanent, que l'auteur se construit doucement par l'écriture, s'approprie celui du réel. Ainsi, *L'Amant* est le récit d'événements de la vie de Duras sous une forme romancée, qui fait se croiser l'expérience réelle de l'écrivain et la fictionnalisation du réel vécu par celle-ci. Autrement dit, Duras ose *renoncer au pacte autobiographique pour se regarder vivre de l'extérieur et parvenir ainsi à écrire son histoire comme celle d'une héroïne de roman* (Alazet, 2005 : 13). Tout ainsi devient mythes, légendes et histoires secrètes dont seul l'écrivain garde les clés.

Avec Duras, le « roman personnel » est ainsi introduit en Chine, tentant ensuite beaucoup de femmes écrivains qui s'adonnent à l'autofiction : d'une part, le dévoilement de l'histoire personnelle attire la lecture ; d'autre part, sous prétexte de la fiction, l'écrivain est en droit de dire, si nécessaire, que l'auteur, le narrateur et le personnage diffèrent. C'est le cas de Chen Ran avec son œuvre *Vie privée*. L'héroïne de ce roman, Tu Youyou, représente un *alter ego* de Chen Ran comme en témoignent ces nombreux points communs : le divorce de ses parents quand

elle était petite, sa folie, sa solitude, sa lutte contre le réel insatisfaisant et son engouement pour l'illusion et l'imaginaire. L'auteur arrive enfin à reconstruire un autre « moi » dans la fiction qui, différent de celui du réel, correspond plutôt au « moi » intérieur pendant longtemps caché au fond de l'être en attendant d'être révélé par l'écriture.

Française née en Indochine, Marguerite Duras ne se voit pourtant pas française. La pauvreté éloigne sa famille du cercle blanc et noble dans la société coloniale, bien qu'elle garde quand même, en raison de sa « blanchitude », un certain écart avec les indigènes en Indochine. La situation est délicate : de la vie métropolitaine, rien ne la concerne puisqu'elle est loin, tandis que sur l'histoire de l'Indochine, elle est aussi très peu renseignée. Ainsi, « *elle se dit de nulle part, sans référence, étrangère* » (Vircondelet, 1996 : 33). Cependant, cette marginalisation a son côté positif. Tout cela permet à Duras d'avoir une meilleure perspective sur la vie et la société, et d'opérer des changements définitifs quant à son existence. Elle a donc des idées différentes sur le système colonial, elle donne sa voix aux pauvres et lutte contre l'injustice. En tant que marginale, elle connaît très bien l'écart entre les différentes classes sociales, la discrimination raciale et la bipolarisation des richesses de la société. Elle n'est jamais d'accord, mais toujours contre : contre le colonialisme, contre le nazisme, contre le racisme, contre la corruption, contre tout.

La même histoire se retrouve chez Lin Bai. Ayant perdu son père à l'âge de trois ans, ayant une mère toujours absente en raison du travail, Lin Bai est obligée d'apprendre seule à faire face à ce monde isolé dès l'âge de sept ans, et l'écriture devient peu à peu son unique recours contre cette marginalité. « *Pour une personne comme moi, l'écriture n'est pas un choix, mais une fatalité* » (Lin, 2002). Afin de se délivrer de cette identité marginale, elle s'enfuit de son bourg natal et arrive d'abord à Nanning puis à Wuhan, pour enfin entrer dans la capitale du pays, Beijing (Pékin). Bien qu'elle n'y vive qu'une dizaine d'années, elle ne parvient pas à connaître parfaitement la ville : « *Pékin est une grande ville, mais elle se trouve loin de mon corps* » (Lin, 2002). Mais quand elle retourne dans sa ville natale, elle ne la reconnaît plus. Elle s'y sent donc, de même, « étrangère ». Au bout du compte, c'est l'écriture qui va la sauver. Elle n'est pas spécialisée dans la littérature réaliste, mais elle n'a pas cessé de prendre soin des classes inférieures et des groupes vulnérables de la société. Elle garde foi et espère que son pays natal intérieur se révèle finalement par l'écriture !

La « polyphonie » durassienne, silencieusement présente partout dans les livres de Marguerite Duras dès *Un barrage contre le Pacifique*, est multiple : contrepoints et superpositions, entrelacement et emboîtement, dialogisme et métaphores, ouvrant

vertigineusement les gouffres du sens (Borgomano, 2001). Mais la polyphonie de la structure narrative commence par *Les petits chevaux de Tarquinia*, où une histoire sert de contrepoint à l'autre, mais toutes deux semblent indépendantes, puisque Duras n'indique pas que les personnages se connaissent. Si nous comparons cette œuvre à une pièce musicale, il y a deux voix qui s'entrelacent : d'un côté, le danger et l'ennui du couple Sara-Jacques qui est la voix principale, tandis que, de l'autre côté, la tristesse et le désespoir du couple Ludi-Gina symbolisent l'harmonie. Au fond, ces deux voix visent à dévoiler une même vérité, celle selon laquelle l'humain doit accepter son *fatum*. Cette polyphonie de la structure narrative, dominante dans les œuvres durassiennes, persiste dans *Dix heures et demie du soir en été*, *Modérato Cantabile* et *Le Vice consul*.

Influencée par Duras, Qing Shan excelle aussi en polyphonie narrative. Par exemple, l'histoire de Liang Sheng et celle de Lian An alternent dans *Deux ou trois choses*. Alors que dans *Lotus*, la vie de Nei He est restituée peu à peu à mesure que Qing Zhao et Shan Sheng font une randonnée le long du fleuve Yarlung Zangbo. Puis, Qing Shan utilise la technique de ce que nous pouvons appeler la « double narration » dans *Banquet du printemps*. L'histoire débute par une narratrice dont l'identité est celle d'un écrivain, puis, l'intrigue se centre tout à coup sur l'histoire de Qing Chang et celle de Xin De. Il faut souligner que ce roman est en effet un récit lui-même miné par le récit. Xin De raconte au narrateur son enfance, sa vie et ses histoires d'amour par courrier ; alors que le narrateur, en tant qu'écrivain, compose l'histoire de Qing Chang après avoir lu les courriers de Xin De. Cette narration kaléidoscopique de la réalité, dont le lecteur doit reconstituer la cohérence par des recoupements multiples ou relativiser les perspectives différentes, contribue à piéger ce dernier, en lui donnant l'impression que le personnage est vivant et autonome puisqu'il est à même de prendre en charge sa propre histoire et celle des autres. De plus, elle ressemble en quelque sorte au fonctionnement de notre pensée où le passé et le présent se mêlent, les souvenirs et les histoires s'entrelacent.

Conclusion

Il suffit d'un amant chinois pour que Marguerite Duras construise son mythe en Chine. Personne n'avait jamais vu cet homme, mais il est bien un personnage réel, fils d'un riche chinois installé à Sadec, au bord du Mékong. Aujourd'hui, le bac décrit par Marguerite Duras a été remplacé par un pont ultramoderne. Il ne reste que la boue nourrie des pluies de la mousson, la rizière verte et la mer que rêve Marguerite Duras noyée dans une enfance infinie.

L'amant chinois et le paysage oriental constituent-ils la source de l'engouement du public pour Marguerite Duras ? Pendant plus de dix ans, les universitaires chinois cherchent à comprendre pourquoi les lecteurs du pays cible ont un attachement si durable pour Marguerite Duras, ses œuvres littéraires et son personnage. Dans les années 1980, c'est grâce à des universitaires et des traducteurs pionniers que Marguerite Duras fait irruption sur la scène littéraire chinoise suite à l'introduction du « Nouveau Roman ». Puis, c'est la traduction dite « poétique » de Wang Daoqian qui aide à développer la frénésie durassienne en Chine. En 1992, le grand succès du film *L'Amant* lui permet d'acquérir une grande notoriété dans tout le pays. C'est ainsi que depuis 1990, une génération de femmes écrivains chinoises ont connu l'influence de Marguerite Duras qui se déploie surtout dans les domaines de l'auto-fiction, de la marginalisation, de la polyphonie de structure narrative. Au début du nouveau siècle, cette vague durassienne ne connaît ni ralentissement ni diminution : non seulement ces femmes écrivains dites « ses disciples choisies » sont considérées généralement comme de grandes propagatrices de Marguerite Duras, mais aussi les universitaires ne se lassent jamais de traduire ses œuvres et surtout les maisons d'édition de les éditer, tandis que les biographies et les ouvrages critiques sur Duras servent de pâture à l'écriture des écrivains, des journalistes et des intellectuels en Chine. Jusqu'en 2019, Marguerite Duras se forge une réputation d'écrivain reconnu en Chine. Ses œuvres sont présentes dans toutes les anthologies de la littérature contemporaine et entrent dans le cadre de l'enseignement universitaire. Elles font l'objet d'un nombre impressionnant de thèses, d'articles et d'essais critiques en France comme en Chine, en même temps que des colloques, des journées d'études et nombreux séminaires ont lieu autour d'elle, M. Duras, figure incontournable de la littérature française du XXe siècle.

Cette femme de génie s'est révoltée, par l'écriture, contre l'absurdité de l'univers et ses injustices. Sa folie d'écrire lui a fait outrepasser les limites des genres littéraires et créer une écriture poétique qui inverse la relation unissant le réel à l'imaginaire : elle a « *vécu le réel comme un mythe* » (Armél, 1990 : 19). En maniant une langue qui paraît miraculeuse de fraîcheur, elle arrive à traverser sa mémoire, son histoire, et à dire sa légende. Nous pourrions dire que malgré ces contributions indispensables de la part des universitaires, des maisons d'édition et des femmes écrivains, au fond, c'est Duras elle-même qui a créé son mythe et façonné sa légende à l'autre bout du monde. Elle est devenue au fur et à mesure un symbole, voire la représentante d'une poétique.

Dans *Écrire*, elle décrit une « écriture de passage » : « *Il y aurait une écriture du non-écrit. Un jour ça arrivera. Une écriture brève, sans grammaire, une écriture de mots seuls. Des mots sans grammaire de soutien. Égarés. Là, écrits. Et quittés aussitôt* » (Duras, 1993 : 71). Peut-être est-ce cette écriture du croisement du

narratif et de la poétique ainsi que cette porosité de la frontière des genres qui fascinent ses adeptes chinois et les guident vers une nouvelle poétique de leur propre littérature qui, au-delà de la poésie moderne, s'approprie l'indicible.

Jean Cocteau a dit :

La poésie est une religion sans espoir. Le poète [...] se console sous prétexte que l'œuvre participe à quelque mystère plus solide. Mais cet espoir vient de ce que tout homme est une nuit (abrite une nuit), que le travail de l'artiste sera de mettre cette nuit en plein jour, et que cette nuit séculaire procure à l'homme, si limité, une rallonge d'illimité qui le soulage (Cocteau, 2003 : 19).

C'est dans cette nuit infinie que les Chinois tentent de déchiffrer leur indicible alors que Marguerite Duras dit autre chose de plus obscur et plus secret, qui perce au travers des mensonges et éclaire le chemin des hommes.

Bibliographie

- Alazet, B. 2005. Les voix souterraines de l'écriture. In : *L'Herne Duras*. Paris : Éditions de l'Herne, p. 13-15.
- Armel, A. 1990. « J'ai vécu le réel comme un mythe : un entretien avec Marguerite Duras ». *Magazine Littéraire*, n° 278, p. 18-24.
- Chen, R. 1996. 私人生活 (Vie privée). Nanjing : Éditions de littérature et d'art de Jiangsu.
- Cocteau, J. 2003. *Journal d'un inconnu*. Paris : Grasset.
- Duras, M. 1953. *Les petits cheveux de Tarquinia*. Paris : Gallimard.
- Duras, M. 1960. *Hiroshima mon amour*. Paris : Gallimard.
- Duras, M. 1987. *La Vie matérielle*. Paris : P.O.L.
- Duras, M. 1993. *Écrire*. Paris : Gallimard.
- Duras, M. 2013. *La Passion suspendue : entretiens avec Leopoldina Pallotta della Torre*. Paris : Seuil.
- Huang, H. 2014. 杜拉斯的小音乐 (La petite musique de Marguerite Duras). Shanghai : Éditions du Siècle.
- Qing, S. 2004. 二三事 (Deux ou trois choses). Haikou : Éditions Nanhai.
- Qing, S. 2006. 莲花 (Lotus). Beijing : Éditions de l'écrivain.
- Qing, S. 2011. 春宴 (Banquet du printemps). Changsha : Éditions littéraires de Hunan.
- Vircondelet, A. 1996. *Marguerite Duras : vérité et légendes*. Paris : Éditions du Chêne.
- Vircondelet, A. 2013. *Marguerite Duras : La traversée d'un siècle*. Paris : Plon.
- Vallier, J. 2006. *Marguerite Duras : La vie comme un roman*. Paris : Éditions Textuel.
- Wang, X-b. 1997. 青铜时代 (L'Âge de bronze). Guangzhou : Éditions Huacheng.
- Xu, H. 2005. La réception et le rayonnement de Marguerite Duras en Chine. In : *L'Herne Duras*. Paris : Éditions de l'Herne, p. 350-353.
- Zhang, L. 2008. « 杜拉斯与20世纪90年代中国女性小说的转型 » (Marguerite Duras et l'évolution du roman féminin chinois depuis les années 1990). *Journal of Shangqiu Teachers College*, no 11, p. 41-43.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

De la traduction chinoise des contes en vers de Charles Perrault dans les années 1980

ZHANG Wen

Université de Pékin, Chine

zhangwenpku@163.com

<https://orcid.org/0000-0002-4540-4848>

Reçu le 25-03-2019 / Évalué le 15-05-2019 / Accepté le 31-07-2019

Résumé

L'article vise à proposer une étude sur la traduction de la littérature de jeunesse française en Chine dans les années 1980. En nous appuyant sur un corpus constitué par deux traductions des contes en vers de Charles Perrault réalisées respectivement par Cao Songhao (1989) et Dong Tianqi (1991), nous montrons que les traductions pour la jeunesse de l'époque tendent à être fidèles dans le traitement du langage, des spécificités culturelles et du contenu idéologique.

Mots-clés : traduction de la littérature de jeunesse, Charles Perrault, contes en vers, les années 1980

20世纪80年代夏尔·贝洛诗体童话在中国的翻译

摘要：论文旨在对上世纪80年代法国儿童文学在我国的翻译进行研究，选取的具体语料为在80年代完成的两个夏尔·贝洛诗体童话译本，即曹松豪译本（1989）和董天琦译本（1991）。通过对翻译文本的具体分析，笔者力图展示其时的儿童文学译本在语言传达、文化要素翻译和作者思想传递上都倾向于采用异化的翻译策略。

关键词：儿童文学翻译；夏尔·贝洛；诗体童话；20世纪80年代

Chinese translation of Charles Perrault's verse stories in the 1980s

Abstract

The article aims to propose a study of the translation of French children's literature in China in the 1980s. On the basis of a corpus constituted by two translations of Charles Perrault's tales in verse by Cao Songhao (1989) and Dong Tianqi (1991), we show that the translations for youth within this period tend to be faithful concerning the treatment of language, cultural specificities and ideological content.

Keywords: translation of children's literature, Charles Perrault, verse stories, 1980s

Introduction

Suite à l'application de la réforme et à l'ouverture vers l'extérieur en 1978, la littérature chinoise des années 1980 se caractérise par ladite ouverture et un foisonnement des créations, y compris les productions domestiques et les titres traduits. L'apparition massive de ceux-ci s'attribue avant tout à un assouplissement politique : le premier « Forum national sur la planification des recherches de la littérature étrangère » (*Quanguo waiguo wenxue yanjiu gongzuo guihua dahui* 全国外国文学研究工作规划大会), qui a lieu en 1978 à Guangzhou, publie un rapport indiquant que « concernant les auteurs étrangers, à condition qu'ils critiquent en quelque sorte la société capitaliste ou qu'ils aient des mérites artistiques, il faut les traduire en chinois ». Il est également précisé que « nous [les Chinois] manquons de la moindre connaissance sur la littérature étrangère moderne et contemporaine et devons absolument rattraper ce retard » (Cité in Zha et Xie, 2007 :22)¹.

Ainsi, encouragés par cette planification et la « soif de connaissance » sur la littérature étrangère moderne, de nombreux traducteurs se lancent dans l'introduction des œuvres étrangères. D'où vient « la fièvre de la traduction » (*Fanyi re* 翻译热) des années 1980, marquée par les quelques points suivants : 1) la diversification des pays de provenance. A la différence de l'époque des dix-sept ans (1949-1966) lors de laquelle un net avantage a été donné à la production littéraire des pays socialistes, les traducteurs penchent progressivement vers les littératures « capitalistes », dont évidemment la littérature française. 2) la participation des grands traducteurs à la pratique traductive. A propos de la traduction de la littérature française, nous pouvons citer entre autres Liu Mingjiu (柳鸣九), Zheng Kelu (郑克鲁), Guo Hongan (郭宏安), ainsi que Ni Weizhong (倪维中), Fu Xin (傅辛) et Shen Baoji (沈宝基) qui ont également traduit les contes de Perrault. La plupart d'entre eux sont traducteurs-chercheurs et ont souvent tendance à adopter la stratégie sourcière pour réaliser une traduction fidèle et parfois érudite. 3) la prospérité du secteur éditorial. Pour combler les lacunes dans le paysage éditorial, les éditeurs préfèrent publier des collections qui couvrent toutes les œuvres représentatives d'une certaine époque, d'un genre/courant littéraire et même d'une littérature étrangère et des œuvres complètes des écrivains étrangers.

En effet, cette « fièvre de la traduction » de la littérature générale, ainsi que ses traits caractéristiques, ont « contaminé » l'ensemble du milieu littéraire chinois de la nouvelle période, y compris la production pour la jeunesse. Prenons la traduction des titres français comme exemple : ceux-ci ont été délaissés pendant les dix-sept ans étant donné que la France fait partie du camp « capitaliste ». A l'époque, 896 livres russes pour la jeunesse ont été traduits contre seulement 27 français. Mais dans les années 1980, nous trouvons 81 traductions du français et 107 du

russe (Zhu, 2007 :123-124). Sur le plan de la sélection des titres, les éditeurs ne se focalisent plus sur les écrivains procommunistes comme Pierre Gamarra et André Stil, mais font introduire auprès du jeune lectorat chinois Michel Tournier, Antoine de Saint-Exupéry et Marcel Aymé. Par ailleurs, au niveau de la stratégie traductive, les traducteurs de l'époque recourent en majorité à l'approche sourcière afin de préserver l'altérité de l'original. Cependant, malgré le grand intérêt que pourraient présenter les recherches sur la traduction de la littérature de jeunesse française en Chine dans les années 1980, une étude exhaustive sur ce sujet serait utopique dans le cadre du présent article. Ainsi, nous nous permettons de nous appuyer sur un corpus bien précis pour donner une idée générale sur cette pratique traductive et ses principales caractéristiques, soit les traductions chinoises de contes de Perrault réalisées entre 1980-1990.

1. Les contes versifiés de Perrault et leur réception en Chine

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il nous importe d'examiner l'original de Perrault pour justifier notre choix du corpus. Si *les Contes de ma mère l'Oye* de l'auteur sont connus dans le monde entier surtout grâce à la popularité des contes en prose, tels que *Le Petit Chaperon Rouge*, *La Belle au bois dormant* et *Cendrillon*, les trois contes en vers, à savoir *Grisélidis*, *Peau d'âne* et *Les Souhairs ridicules* sont souvent relégués aux oubliettes. De fait, il convient de souligner que les « contes de Perrault », aujourd'hui devenus dans leur ensemble un classique de la littérature enfantine, n'ont pas été rédigés en même temps ni dans la même visée. Déclencheur de la Querelle des Anciens et des Modernes et défenseur farouche des Modernes, Perrault a composé de 1691 à 1694 ces trois contes en vers pour s'attaquer aux partisans des « Anciens », dont Racine et Boileau, mais aussi pour ramener le public féminin de la haute société encore hésitant et qui avait le goût pour les contes de fées, au rang des « Modernes ». Voici quelques faits qui pourraient clarifier la situation : en 1691, contre Boileau qui avait entrepris sa *Satire X* contre les femmes, Perrault a lu à l'Académie française et publié *La Marquise de Salusses ou la Patience de Grisélidis*, qui fait l'éloge des vertus féminines ; en 1693, *Les Souhairs ridicules*, qui traite un thème abordé par les Anciens à la façon moderne, paraît ; en 1694, après sa réconciliation avec Boileau, il a néanmoins publié *Peau d'âne*, qui sera réuni avec les deux premiers dans le recueil intitulé *Contes en vers* et publié en 1695. Les dédicaces de ces trois récits versifiés suffisent à démontrer le public visé par l'Académicien : *Grisédilis* est offert à « Mademoiselle** », probablement Mlle Lhéritier, pour donner à cette « jeune et sage Beauté » un « modèle de Patience » (Perrault, 1967 : 15) ; *Peau d'âne* est dédié à « Madame la marquise de L*** », qui doit être Madame de Lambert, pour « contenter » son « juste désir » d'écouter des

contes (*ibid.* : 57) ; *Les Souhairs ridicules* est écrit pour «Mademoiselle de la C*** », Mademoiselle Philis de la Charce (*ibid.* : 295).

Ce n'est que deux ans plus tard que Perrault a fait paraître *Histoires ou contes du temps passé, avec des moralités* (1697), aujourd'hui publié très souvent avec les trois contes en vers et par les éditeurs sous le titre *Contes de ma mère l'Oye* ou *Contes de Perrault*. A la différence des contes en vers, les sept contes en prose du deuxième recueil ont été attribués par Perrault à son fil Pierre et présentés dans la dédicace à Elisabeth-Charlotte d'Orléans, nièce de Louis XIV, comme « des bagatelles » dont « les moindres Familles » se servaient pour « instruire les enfants ». Ainsi se voit la différence entre les contes en vers et ceux en prose : outre la distinction radicale au niveau de l'écriture (vers vs. prose), les premiers s'adressent aux dames et demoiselles de la société mondaine et visent à confirmer la position moderne de l'auteur, tandis que les derniers passent pour des contes pédagogiques à destination des enfants.

Cette différence pourrait donc expliquer la postérité moins glorieuse de ceux en vers par rapport aux *Fées*, au *Chat botté*, et encore au *Petit Chaperon rouge* que les petits savent par cœur même avant d'aller à l'école. Chose facile à comprendre : Charles Perrault aujourd'hui pris pour un auteur pour la jeunesse, ses contes font aussi l'objet des éditions et des traductions à l'adresse des enfants. Cependant, ces trois récits ne répondent guère aux attentes du jeune public, vu les quelques raisons suivantes :

Primo, leur langage est soutenu, précieux, marqué par de nombreux procédés stylistiques, ce qui risque de déplaire aux petits lecteurs qui cherchent une lisibilité et une oralité linguistiques. Citons à titre d'exemple *Grisélidis*, classé parmi les « contes », mais qui constitue en fait une « nouvelle » comme le précise Perrault dans le sous-titre. Contrairement aux contes qui mettent toujours en place un cadre spatio-temporel imprécis (songeons à la célèbre formule « il était une fois ») et qui relatent des faits imaginaires, elle suit les règles de vraisemblance et d'historicité communes aux nouvelles du XVII^e siècle et nous apprend dès la première strophe que l'histoire se passe dans le domaine du marquis de Salusses (Perrault 1967 : 17). Pour mettre en scène le cadre spatio-temporel et les personnages, il recourt souvent à la périphrase, à la personnification et au superlatif. Par exemple, pour décrire le déroulement des années, il adopte une périphrase « Quinze fois le Soleil, [...] /Habita tour à tour dans ses douze maisons » ; afin de présenter le jeune Marquis qui évoque Louis XIV, le superlatif est mis en place : pour former le jeune et vaillant Prince, « Le Ciel, en le formant, sur lui tout à la fois/Versa ce qu'il a de plus rare, [...] ».

Secundo, l'univers référentiel des contes en vers, différent de celui des contes de fées typiques qui contiennent toujours des baguettes magiques, des fées et des métamorphoses, est teinté de la culture mondaine sous Louis XIV et des allusions à la mythologie ou à l'antiquité gréco-romaine. Si *Peau d'âne* mentionne tout de même des objets magiques comme la peau d'âne, la fée-marraine, la baguette magique qui vont à la rencontre des tendances animistes des enfants, le monde de référence de *Grisélidis* et des *Souhais ridicules* s'inscrit dans la France de la fin du XVII^e siècle et la tradition gréco-romaine. Le deuxième parle de « l'Achéron » et de « Jupiter » (*ibid.* : 82), alors que le premier fait référence aux fêtes somptueuses et extravagantes à Versailles et à leurs spectacles : « Là, sont forgés d'un art industriel/[...]/Là d'un ballet ingénieux/[...]/Et là d'un Opéra peuplé de mille Dieux, [...] ».

Tertio, les thèmes traités par ces trois contes ne sont pas habituels comme la rivalité fraternelle dans *Le Petit Poucet* ou l'ascension sociale par le mariage dans *Cendrillon*, mais regardant la patience féminine et la misogynie dans *Grisélidis*, le mépris des classes populaires dans *Les Souhais ridicules*, et l'inceste, « tabou des tabous », dans *Peau d'âne*. Ils ne seraient pas en mesure d'attirer l'attention du public enfantin ou lui sembleraient inappropriés. *Les Souhais ridicules* pourrait être exemplaire à cet égard. Différent de la plupart des contes perraultiens qui se classent dans la catégorie des « contes merveilleux », il est un conte burlesque et « facétieux ». Un couple de bûcherons, représentant des classes populaires dont Perrault, issu de la bourgeoisie parlementaire, se moque toujours de la vue courte et de la sottise, a été introduit. Après l'avoir fait faire les trois souhaits qui ne contribuent point à changer sa situation actuelle, Perrault révèle la morale du conte : « Bien est donc vrai qu'aux hommes misérables/ Aveugles, imprudents, inquiets, variables, /Pas n'appartient de faire des souhaits, /Et que peu d'entre eux sont capables/De bien user des dons que le Ciel leur a faits. » (*ibid.* : 85-86) Selon Simonsen, le « peu d'entre eux » révèle le biais aristocratique de Perrault : « la moralité, qui semble au départ s'appliquer aux « hommes » en général, à tous les mortels, s'applique surtout au peuple, à ceux à qui il n'appartient pas de « changer d'état » » (Simonsen, 1992, 38). Il va donc de soi que ce contenu idéologique ne peut pas intéresser le jeune public.

À notre sens, les trois points que nous avons soulignés pourraient non seulement expliquer l'impopularité de ces contes en vers auprès des enfants, mais aussi le fait qu'ils sont relativement moins traduits en Chine. Si les contes en prose ont été introduits dans le pays la première fois dans les années 1910 par Sun Yuxiu (孙毓修), connu une première traduction intégrale réalisée par Dai Wangshu (戴望舒) en 1928, s'ils ont même été traduits plusieurs fois à l'époque des dix-sept ans, il a fallu à ceux en

vers attendre jusqu'aux années 1980 pour qu'ils soient connus par le public chinois. De 1980 à 1990, nous pouvons compter deux traductions versifiées de ces contes, effectuées respectivement par Cao Songhao (曹松豪) (1989) et Dong Tianqi (董天琦) (traduction achevée en 1989 et publiée en 1991), sans mentionner celles en prose de *Peau d'âne* de Ni Weizhong (1981) et de Fu Xin (1981). C'était déjà le point culminant de la gloire des contes en vers en Chine. Après, suite à la commercialisation du secteur éditorial, on constate qu'il y a peu de traductions versifiées de ces contes, lesquels sont eux-mêmes très souvent exclus des livres intitulés « Contes de Perrault » ou « Contes de ma mère l'Oye ». Seul *Peau d'âne* se voit toujours adapté en album et publié en raison de sa compatibilité avec les autres contes.

De ces faits, se dégagent les raisons pour lesquelles nous choisissons les traductions versifiées des contes en vers perraltiens comme corpus, tout en donnant un avantage à celles de *Grisélidis* et des *Souhais ridicules*, pour aborder la traduction de la littérature de jeunesse en Chine dans les années 1980 : d'une part, ces deux traductions représentent une pratique propre à l'époque. Rejetés par la littérature traduite d'enfance d'avant 1949, la littérature instructive des années 1950 et l'économie du livre d'aujourd'hui, les contes en vers ont pourtant été accueillis, sous leur forme initiale, par le milieu littéraire des années 1980 où on assiste à un renouveau poétique et à une extrême soif de connaissances. D'autre part, ces deux traductions versifiées se définissent également par les caractéristiques communes à toutes les traductions de l'époque. Réalisées par deux traducteurs relativement « grands », elles privilégient une stratégie éthique et s'insèrent dans des collections ambitieuses des éditeurs. Nous reviendrons plus tard sur cela dans les sections consacrées aux analyses du corpus.

2. La restitution du langage poétique : musicalité, procédés stylistiques et intertextualité

Tournons notre regard vers les traductions, qui sauraient démontrer certains traits saillants de la pratique traductive pour la jeunesse des années 1980. Nos analyses textuelles commencent par la reproduction du langage perraltien, avant d'aborder la recréation de l'univers référentiel et la préservation du contenu idéologique par les deux traducteurs.

Comme nous l'avons montré plus haut, la particularité du langage des contes en vers réside notamment en la forme versifiée, la musicalité des vers et l'emploi des procédés stylistiques. Examinons tout d'abord comment le premier traducteur Cao Songhao relève le défi. Il est à noter que travaillant comme fonctionnaire dans le Département international du Parti communiste chinois (*Zhonggong zhongyang*

duiwai lianluobu 中共中央对外联络部), Cao est un traducteur assez connu. Il a traduit entre autres *Recueil sélectionné des poèmes de Senghor* (*Sanggeer shixuan* 桑格尔诗选1983) et *Charles de Gaulle* (*Daigaole zhuan* 戴高乐传 2006). C'est peut-être pour cela que l'éditeur insère sa traduction dans la collection « Les maîtres des contes enfantins du monde » (*Shijie tonghua dashi congshu* 世界童话大师丛书), qui a déjà accueilli la traduction des contes des frères Grimm, de Wilhelm Hauff et d'Anderson et dont « tous les titres sont traduits par des traducteurs de renommée ». La ligne éditoriale est ainsi présentée dans la préface de l'éditeur :

*Afin de donner une idée générale aux enfants chinois sur les maîtres des contes enfantins du monde, de leur permettre de lire de façon complète les meilleurs chefs-d'œuvre de ces maîtres, nous avons édité cette collection à leur attention. [...] Nous publierons par la suite les chefs-d'œuvre des autres maîtres*². (Cao, 1989 : préface de l'éditeur).

En effet, cette volonté de faire découvrir l'essentiel des contes du monde s'accorde avec le projet traductif de Cao, qui se laisse entrevoir dans la préface du traducteur :

Si les contes de Perrault sont riches de sens, ils ont aussi des caractéristiques artistiques remarquables. Sous sa plume grosse comme la poutre, [les contes ont] un sens profond, un langage frais, des figures vivantes, des intrigues compliquées, mais captivantes. [...] [Si nous examinons de près] l'histoire de la réception [des contes de Perrault en Chine], il y a une tache sur cette pièce d'albâtre : la traduction intégrale [des contes] de Perrault n'a pas encore vu le jour dans notre pays, ce qui constitue une lacune pour le jeune public dans sa connaissance des contes de Perrault. [...] Ainsi, [le traducteur] a tenté, de novembre 1987 à avril 1988, de traduire tous les contes de Perrault. (Cao, 1989 :4. Notre traduction³).

Si nous nous abstenons de dire que les remarques de Cao sur les récits perraultiens sont pertinentes, il est clair que le sujet traduisant a l'intention de faire découvrir au jeune public chinois les contes perraultiens dans leur intégralité. Ainsi, il adopte une stratégie plutôt fidèle, attestée par sa restitution du langage perraultien. Voici l'incipit de *Grisélidis* qui pourrait montrer son attitude envers le rythme et les rimes de l'original :

Original	Traduction de Cao	Notre retraduction littérale de la traduction de Cao
<p>Au pied des célèbres montagnes Où le Pô s'échappant de dessous ses roseaux, Va dans le sein des prochaines campagnes Promener ses naissantes eux, [...] (Perrault, 1967 :17)</p>	<p>名山脚下有一条河， 一条源自芦苇丛中的河， 河水在山脚下汇成了波涛， 即将流入原野的怀抱。 (Cao, 1989 : 73)</p>	<p>Il y a un fleuve au pied des célèbres montagnes, Un fleuve qui naît de dessous les roseaux, Les eaux du fleuve formant des vagues au pied des montagnes, Vont affluer dans les prochaines campagnes.</p>

Dans l'extrait, Perrault présente le cadre spatial du conte, dans lequel se déroulera l'histoire du Prince et de Grisélidis, jeune bergère qui deviendra son épouse. Comme il s'agit d'une nouvelle en vers, l'auteur adopte les rimes croisées (ABAB) et fait alterner les vers courts avec les vers plus longs (les quatre vers comptent respectivement 9, 12, 11 et 8 syllabes). A notre sens, le traducteur a bien saisi l'effet musical des vers : il recourt aux rimes plates (les quatre vers se terminent respectivement par « hé 河 », « hé 河 », « tāo 涛 » et « bào 抱 » et forment donc un schéma des rimes AABB) et aux phrases qui comptent approximativement le même nombre de syllabes (ses quatre vers traduits contiennent respectivement 7, 10, 11 et 9 caractères donc autant de syllabes). Ainsi, bien qu'il n'ait pas reproduit fidèlement le toponyme (« le Pô »), Cao arrive quand même à restituer de façon globale la musicalité de l'original et donc à plonger dès l'incipit ses lecteurs dans l'univers poétique.

Outre l'aspect musical, le langage de Perrault se montre également allégorique : l'emploi massif des périphrases et des allégories lui permet d'éviter de nommer directement les choses et d'évoquer la réalité de façon métaphorique. A cet égard, Cao s'efforce également de préserver les images évoquées par Perrault et leurs connotations :

Original	Traduction de Cao	Notre retraduction littérale de la traduction de Cao
<p>Il[l'Orateur] lui [le prince] dit même en finissant Qu'il voyait un Astre naissant Issu de son chaste hyménée Qui faisait pâlir le Croissant (Perrault, 1967 :19)</p>	<p>他发言结束时甚至讲，他看见了一颗新星的光芒，它来自王子纯洁的婚配，并使月亮失去了光辉。 (Cao, 1989 : 73)</p>	<p>Il dit même en finissant son discours, Qu'il voyait l'éclat d'un Astre naissant. Issu de la chaste hyménée du prince, Il écliprait la Lune.</p>

Original	Traduction de Cao	Notre retraduction littérale de la traduction de Cao
Il [le Prince] prend plaisir à la fâcher, [...] Tel que le Forgeron qui pressant son labeur, Répand un peu d'eau sur la braise De sa languissante fournaise, Pour en redoubler la chaleur. (Perrault, 1967 : 37)	[王子]惹她生气, 拿她开心, [...] 仿佛铁匠打铁叮当, 把水洒在木炭上, 要让无力的炉火, 烧得更旺。(Cao, 1989 : 104-105)	[Le Prince] s'amuse à la fâcher, Tel que le Forgeron battant le fer, Répand de l'eau sur la braise, Pour redoubler la chaleur de la fournaise languissante.

Le héros du récit est un prince misogyne : avant de rencontrer l'héroïne, il refuse de se marier en raison de sa méfiance excessive envers « le beau sexe » (Perrault 1967 : 36). Ainsi, dans le premier exemple cité plus haut, ses sujets font venir un orateur pour « faire leurs derniers efforts » afin que le prince se marie et donne un héritier au royaume. Puis, le Prince tombe amoureux de l'héroïne, mais peu de temps après leur mariage et surtout suite à la naissance de leur fille, sa haine des femmes se ravive. Il veut mettre la patience de sa femme à l'épreuve, donc il la tourmente, lui retire sa fille et lui fait croire à la mort de celle-ci. De plus, souvent il « prend plaisir à la fâcher », comme le montre le deuxième exemple. Le langage de Perrault s'avère allégorique dans tous les deux exemples. Dans le premier, il compare le futur enfant du Prince à un « Astre naissant » et évoque les « ennemis du royaume » par le terme « le Croissant », qui renvoie aux Turcs ; dans le deuxième, afin d'expliquer les motifs des actes du Prince, il avance ces histoires de forgeron comme support comparatif. Nous pouvons constater que son langage est hautement symbolique et chercher à décrire les thèmes d'une manière figurée. Heureusement, Cao a restitué de façon quasiment fidèle toutes ces images.

En plus de ces aspects musicaux et allégoriques, les contes en vers se distinguent aussi par l'abondance des références littéraires, qui permettent d'établir un lien d'intertextualité avec les œuvres contemporaines. Par exemple, comme *Grisélidis* est une arme conçue contre Boileau et sa *Satire X* qui critique les femmes, Perrault fait souvent l'éloge du « beau sexe » dans la nouvelle. Il a aussi fait allusion à *L'École des femmes* de Molière quand il décrit la femme idéale du Prince.

Mais pour parler du traitement de l'intertextualité perraultienne, nous ne faisons plus appel à la traduction de Cao, bien que celle-ci soit aussi fidèle en cette matière, mais à celle de Dong Tianqi, car celle-ci permet mieux de montrer que la fidélité au langage initial est bel et bien une visée partagée par ces deux traductions. Quelques remarques préliminaires sur Dong et sa visée traductive : Dong est enseignant-chercheur à l'École normale de l'Est de la Chine (*Huadong shifan daxue* 华东师范大学) et spécialiste des contes folkloriques et de la littérature de jeunesse, qui a publié

entre autres des articles comme « Comment je recueille les contes folkloriques au Congo » (*Wo zai gangguo souji minjian gushi* 我在刚果搜集民间故事 2002) et « La biographie année par année de de La Fontaine » (*Lafengdan nianpu* 拉封丹年谱 2001). Nous pouvons donc deviner qu’il examine et traduit les contes de Perrault du point de vue d’un chercheur. Comme celle de Cao, sa traduction s’insère dans une collection, nommée par l’éditeur « Les contes enfantins étrangers » (*Waiguo tonghua xilie* 外国童话系列). Dans la postface du recueil *Les contes enfantins français* (*Faguo tonghua* 法国童话) traduit par Dong et où nous trouvons la traduction versifiée de *Grisélidis*, il annonce vouloir présenter fidèlement l’original aux lecteurs chinois :

[Je] tâche de faire connaître, dans la mesure du possible, les formes des contes enfantins français et leurs procédés narratifs au public chinois. Afin de donner plus de références au lectorat, nous tâchons de préserver le vrai visage des contes, par exemple, certains contes de Perrault ont été écrits en vers, [...] nous gardons leur forme versifiée. A ce propos, dans le but de faciliter la lecture du public chinois et de transmettre des connaissances culturelles, nous ajoutons beaucoup de notes⁴. (Dong, 1991 : 628).

Dans cet esprit, Dong tâche de garder les spécificités des contes perraultiens, y compris l’intertextualité du langage. Examinons l’exemple suivant qui contient la référence à Molière. Avant de rencontrer *Grisélidis*, le Prince se montre réticent au mariage, car il croit que les femmes idéales n’existent pas. Il demande donc à ses sujets :

Original	Traduction de Dong	Notre retraduction littérale de la traduction de Dong
<p>Si donc vous souhaitez qu’à l’hymen je m’engage, Cherchez une jeune Beauté Sans orgueil et sans vanité, D’une obéissance achevée, D’une patience éprouvée, Et qui n’ait point de volonté, Je la prendrai quand vous l’aurez. (Perrault, 1967 : 37)</p>	<p>因此，如果你们希望我尽早结婚， 就请你们去找一位年轻的 美人， 她既不骄傲，又不虚荣， 性情极其温顺， 办事富有耐心， 当你们找到她时， 我就娶她为妻！¹</p> <p>1. 君王的这些话，同莫里哀的《女子学校》中阿尔诺弗说的类似，可能是作者的仿用。 (Dong, 1991 : 615)</p>	<p>Donc si vous souhaitez que je me marie, Allez chercher une jeune beauté, Elle n’est ni orgueilleuse, ni vaniteuse, D’une obéissance extrême, D’une patience éprouvée, Quand vous l’aurez trouvée, Je l’épouserai !¹</p> <p>1. Les propos du Prince rappellent ce que dit Arnolphe dans <i>L’École des femmes</i> de Molière. Il s’agit peut-être d’une parodie de l’auteur.</p>

Là le Prince décrit sa femme idéale et ses vertus indispensables : beauté, jeunesse, soumission, patience et pudeur, qui reflètent le modèle féminin du XVII^e siècle. De fait, dans *L'École des femmes*, Arnolphe exprime aussi des idées semblables et exige les mêmes mérites chez les femmes : « Et de qui la soumise, et pleine dépendance/M'ait à me reprocher aucun bien, ni naissance/ Un air doux, et posé, parmi d'autres enfans/M'inspira de l'amour pour elle, [...] » (Molière, 1888 : 122). Pour nous, le lien d'intertextualité entre ces deux poèmes n'est pas sûr et certain, car les formulations s'avèrent assez différentes. Mais il se peut aussi que Perrault fasse allusion à la pièce de théâtre de Molière qui a eu de grands retentissements dans le milieu aristocratique. En tous cas, en tant que chercheur travaillant sur la littérature française, Dong fait ressortir le possible jeu d'intertextualité et suggère, aux lecteurs attentifs, une piste de réflexion et de recherche.

À la suite de toutes ces analyses, nous espérons avoir montré clairement la fidélité des deux traducteurs dans leur traitement du langage. Bien que tous les deux prétendent traduire pour le jeune public, le langage restitué par eux ne pourrait guère plaire aux enfants, et qu'il est plutôt destiné à un lectorat plus savant et intéressé par la littérature étrangère.

3. Le transfert culturel : les spécificités, les pratiques culturelles et les allusions à la mythologie

Si Cao et Dong se montrent assez fidèles sur le plan linguistique, ils ne le sont pas moins au niveau du transfert culturel. Comme nous l'avons indiqué dans la première section, l'univers référentiel des contes en vers, notamment de *Grisélidis* et des *Souhais ridicules*, ne contient pas de fées ou de baguettes magiques comme celui des contes en prose, mais beaucoup de références à la société mondaine sous Louis XIV ou à la mythologie gréco-romaine. Dans le cadre de la traduction pour la jeunesse, ce genre de références, qui dépassent largement le bagage cognitif des jeunes lecteurs, sont souvent difficiles à comprendre. Pourtant, Cao et Dong recourent à un procédé rarement employé dans la traduction pour les petits : les notes du traducteur, qui risqueraient de détourner l'attention du lectorat. Ainsi, l'ajout massif des notes du traducteur permet à ces deux traductions de se différencier de la majorité écrasante des traductions chinoises de Perrault, ainsi que de la plupart des traductions chinoises pour la jeunesse.

Dans la postface du traducteur, Dong explique déjà qu'il ajoute beaucoup de notes pour « faciliter la lecture du public » et « transmettre des connaissances culturelles ». Selon nous, ses ajouts du traducteur pourraient aussi être dus au fait que le texte de départ qu'il a choisi est l'édition annotée (1981) de Jean-Pierre

Collinet, professeur à l'Université de Dijon. Certes, Dong n'a pas repris toutes les notes de la version source : il a supprimé, modifié beaucoup d'entre elles et en a ajouté un certain nombre pour restituer le vrai visage du monde perraultien, sans craindre que ses notes érudites gênent la compréhension du jeune public/sans le moindre souci pour la réceptivité du jeune public. Citons un court passage de Grisélidis qui fait allusion à la mode féminine vers la fin du XVII^e siècle pour montrer l'abondance des notes dans son traitement de la culturalité :

Original	Traduction de Dong avec une note	Notre retraduction littérale de la traduction chinoise avec une note
<p>Elles radoucirent leur voix, [...] De demi-pied les coiffures baissèrent, La gorge se couvrit, les manches s'allongèrent, [...] (Perrault, 1967 : 26)</p>	<p>语气音调婉转柔美， [...]头巾低垂¹， 胸脯遮严，袖管加长， [...]。</p> <p>1. 此种头饰在当时盛行一时，1691年5月15日，德·赛维涅夫人称这种头饰样为“丰唐热式女帽的失败”。因为，当时路易十四时代正流行“丰唐热式女帽”，即耸立在头上的藻纱头巾。丰唐热式女帽只是近1713年左右才最后销声匿迹的。 (Dong, 1991 : 615)</p>	<p>Leurs voix et tons deviennent mélodieux et doux, Leur coiffure s'abaisse¹, La gorge se couvrit, les manches s'allongèrent, [...].</p> <p>1. Ce genre de coiffure [abaissée] était très en vogue à l'époque. Le 15 mai 1691, Mme de Sévigné croit que cette nouvelle coiffure signifie « la défaite de la fontange », parce que sous le règne de Louis XIV, la fontange a été à la mode [pendant un certain temps]. Il s'agit d'un édifice à plusieurs étages qui se dresse sur la tête. Mais il faut attendre vers 1713 pour que la fontange disparaisse définitivement.</p>

Ici, « elles » désignent les demoiselles qui cherchent à attirer attention du Prince avant le mariage de celui-ci. Pour ce faire, elles abaissent leur coiffure, couvrent leur gorge et allongent leurs manches. De fait, ces quelques modifications qu'elles apportent à leur tenue reflètent les tendances de la mode féminine vers la fin du règne de Louis XIV : sous l'influence de Madame de Maintenon qui apporte une mode austère et simple, le col des robes féminines monte et les manches des chemises, qui sortent des manches courtes des robes, descendent jusqu'au poignet. Mais le changement le plus remarquable est celui de la coiffure : Mme de Sévigné, dans la lettre du 15 mai 1691, constate que « c'est la défaite des fontanges à plate couture, plus de coiffures élevées jusqu'aux nues [...] ». Les princesses ont paru de

trois quartiers moins hautes qu'à l'ordinaire. » (Cité in Perrault, 1967 : 292). Dong explicite tout cela dans une note du traducteur, et montre ainsi les tendances de la mode féminine à la cour du Roi Soleil.

Ces notes du traducteur, reprises ou modifiées de la version originale, existent aussi dans la restitution des pratiques culturelles. Examinons un autre passage de *Grisélidis* concernant les fêtes à Versailles. Lors du jour des noces princières,

Original	Traduction de Dong avec une note	Notre retraduction littérale de la traduction chinoise avec une note
<p>Là pour voir aisément et sans aucun obstacle Toute la pompe du spectacle On dresse de longs échafauds, Ici de grands Arcs triomphaux [...], Là d'un ballet ingénieux [...] Et Là d'un Opéra peuplé de mille Dieux, [...] (Perrault, 1967 : 37)</p>	<p>看那儿：为了便于观看婚礼的盛大场面， [...]搭起了一座长长的木板台， 几座凯旋门耸入云霄， [...] 另有一台富有才气的芭蕾舞表演¹， [...] 一台备受百姓推崇的歌剧开演了， [...]。 1. 指路易十四时代的宫廷芭蕾舞。大约从1672年后，开始让位于歌剧。 (Dong, 1991 : 615)</p>	<p>Là : pour voir commodément la scène grandiose des noces, [...]Est dressé une longue plate-forme en bois. De grands Arcs de triomphe montent jusqu'au ciel, [...] Là un ballet ingénieux¹, [...] Là un opéra bien apprécié par la population, [...]. 1: Il se réfère au ballet de la Cour qui cédera, à partir de 1672, sa place à l'opéra.</p>

Bien que Perrault situe le contexte de *Grisélidis* en Italie, les descriptions de ce passage se réfèrent clairement aux festivités de la cour du Roi Soleil. Le début du règne de Louis XIV a été marqué par des fêtes somptueuses. En 1664 a eu lieu la première grande fête organisée à Versailles. Intitulée « Les Plaisirs de l'Isle enchantée », elle dura sept jours, et reste une référence par la variété des spectacles qui y furent proposés : des concerts, des ballets, des banquets, des tournois équestres, des parades d'animaux exotiques, des acrobaties, des opéras, etc. Malgré le fait qu'à la fin du siècle, quand *Grisélidis* est lue à l'Académie française, « on a renoncé à ces divertissements féériques pour des raisons financières et politiques, mais le souvenir de leur faste reste vif. » (Tronc 2006 :177). Perrault évoque quelques spécialités propres à ce temps enchanté du début du règne et à ses fêtes : l'échafaud, « ouvrage de charpenterie élevé en forme d'amphithéâtre pour y placer des spectateurs, afin de voir commodément quelque grande cérémonie » (Rouger in Perrault, 1967 : 316) que Dong rend par la précision « une longue plate-forme en bois » (*changchang de mubantai* 长长的木板台) ; les « Arcs triomphaux », qui désignent plus précisément l'arc de triomphe de la porte Saint-Antoine, élevée à la gloire de Louis XIV en 1670 et traduit comme « les Arcs de triomphe » (*Kaixuanmen* 凯旋门) ; le ballet et l'opéra sur lesquels le traducteur

ajoute une note pour expliquer que le premier cède sa place au dernier à cause de sa disgrâce auprès du roi et des efforts de Lully (Christout, 2005: 133-135). Ainsi, en recourant au procédé d'explicitation et à la note du traducteur, Dong garde fidèlement toutes ces allusions.

Si la présence des notes chez Dong peut être attribuée au projet traductif et au choix du texte de départ, l'ajout des notes par Cao ne pourrait s'expliquer que par la fidélité voulue du traducteur à l'original. Nous choisissons ici un extrait des *Souhais ridicules* qui démontre les allusions à la mythologie romaine dans les contes de Perrault ainsi que la stratégie choisie par Cao dans le transfert culturel :

Original	Traduction de Cao	Notre retraduction littérale de la traduction de Cao
<p>Il était une fois un pauvre Bûcheron Qui las de sa pénible vie, Avait, disait-il, grande envie De s'aller reposer aux bords de l'Achéron : [...] Un jour que, dans le Bois, il se mit à se plaindre, A lui, la foudre en main, Jupiter s'apparut. (Perrault, 1967 :82)</p>	<p>从前有个可怜的樵夫，艰难的日子使他对生活感到厌恶。 樵夫说，长眠在阿刻戎^①河畔，是他强烈的心愿。[...] 有一天，樵夫独自在林中抱怨， 丘比特^②手持雷电，来到他的身边。</p> <p>阿刻戎（Achéron）：希腊南厄皮罗斯的一条河流，传说是通向阴界的冥河之一。 丘比特（Jupiter）：罗马神话中的主神。他威力无边，能随意降祸赐福，并掌管雷电云雨，是诸神和人类的主宰。 （Cao, 1989 : 120-121）</p>	<p>Il était une fois un pauvre Bûcheron, Les pénibles jours le rendirent las de la vie. Le Bûcheron disait, [que] le sommeil éternel aux bords de l'<i>Akerong</i>, Etait son plus grand souhait. [...] Un jour, il se plaignait seul dans le bois, <i>Qiubite</i>[Jupiter], la foudre en main, apparut devant lui. <i>Akerong</i> (Achéron) : Fleuve dans le sud d'Epire, en Grèce. Selon la mythologie, c'est un des fleuves qui conduisent aux enfers. <i>Qiubite</i> (Jupiter) : Maître des dieux selon la mythologie romaine. Ayant des pouvoirs illimités, il peut distribuer les bonheurs et malheurs selon sa volonté, maîtriser les tonnerres, les foudres, les nuages et les pluies, il est maître des dieux et des humains.</p>

Les Souhais ridicules aborde un thème de longue tradition dans la création des contes, folkloriques ou littéraires, celui « du mortel obtenant d'un être surnaturel la faculté de voir réaliser trois souhaits et qui les utilise à mauvais escient » (Simonsen, 1992 : 33). Perrault choisit comme être mortel un Bûcheron, représentant des classes populaires qui menaient une « pénible vie » et qui ne sauraient pas changer d'état en profitant des trois souhaits accordés par les êtres surnaturels. Le passage en question mentionne deux références à la mythologie gréco-romaine (l'Achéron et Jupiter), que Cao préserve et explicite dans les notes de bas de page. Mais un détail curieux existe quand même dans sa traduction : il rend Jupiter par « *Qjubite* 丘比特 », nom que les Chinois accordent le plus souvent au dieu de l'Amour Cupidon. S'agit-il d'une erreur ? Mais à notre avis, malgré ce détail regrettable, Cao fait quand même des efforts pour reproduire l'aspect mythologique des contes de Perrault.

4. Le contenu idéologique : la misogynie, la patience féminine et le mépris des classes populaires

A l'exception du langage et du culturel qui vont à l'encontre des attentes enfantines, nous avons aussi précisé que les thèmes des contes en vers sont inhabituels. *Les Souhais ridicules* se présente comme un conte facétieux, ironique envers les classes populaires. La caractérisation des deux personnages est déjà informative : ils sont mari et femme, « personnages traditionnels d'un grand nombre de contes facétieux » ; même leurs noms, Blaise et Fanchon, sont choisis intentionnellement par Perrault, car ce sont deux noms « typiques, quasiment emblématiques de la paysannerie française » (Simonsen, 1992 : 35). Sous sa plume, le mari, de nature imprudente et grossière, se conduit comme un sot, la femme est vaniteuse et irritable. Tout porte à croire que l'idéologie de l'Académicien méprise le peuple.

Selon nous, ces idées « contre le peuple » pourraient faire partie des raisons pour lesquelles *Les Souhais ridicules* n'a pas été traduit à l'époque des dix-sept ans, où le contrôle idéologique sur la littérature était relativement strict. Et ce resserrement idéologique n'est pas sans influence sur le milieu littéraire des années 1980. Comme le soulignent Zha Mingjian (查明建) et Xie Tianzhen (谢天振) (2007 : 4), les traducteurs de l'époque, influencés par les contraintes idéologiques et pour se prémunir contre d'éventuelles critiques, ont l'habitude de critiquer « l'idéologie capitaliste » de l'original et de s'aligner sur « l'idéologie socialiste » dans les paratextes traductifs, tels que la préface ou la postface. Il en est de même pour Cao, qui fait les commentaires suivants dans la préface :

En général, ces contes visent à louer la lumière et à critiquer les ténèbres, à louer l'honnêteté et à critiquer l'hypocrisie, à louer la bonté et à critiquer la méchanceté, à louer la beauté et à dénoncer la laideur. [...] Avec son intrigue saisissante, Le Petit Poucet fait l'éloge de l'intelligence et du courage du Petit Poucet, enfant d'une famille pauvre et misérable. Les Souhais Ridicules démontre, d'un ton emphatique et ironique, que l'avidité pourrait conduire à une désillusion complète. [...] Certes, en raison des limites de son époque, existent dans les contes de Perrault des idées nocives qui préconisent la réconciliation entre les pauvres et les riches, les bons et les méchants, [donc] il faut y faire attention en lisant les contes, mais ces idées ne portent pas atteinte à l'auréole des contes de Perrault⁵. (Cao, 1989 : 3).

L'interprétation que Cao fait des contes perraultiens est évidemment fautive : *Les Souhais ridicules* ne critique pas l'avidité, mais la courte vue ; de plus, Perrault n'a jamais fait l'éloge du peuple ni pensé à « la réconciliation entre les pauvres et les riches ». Pourtant, en dépit de cette mécompréhension, le traducteur a rendu de manière globalement fidèle la leçon morale du conte :

Original	Traduction de Cao	Notre retraduction littérale de la traduction de Cao
Bien est donc vrai qu'aux hommes misérables, Aveugles, imprudents, inquiets, variables, Pas n'appartient de faire des souhaits, Et que peu d'entre eux sont capables De bien user des dons que le Ciel leur a faits. (Perrault, 1967 :85-86)	因此，真正的善，是不该让那些盲目、多变、轻率、焦急、不幸的人提出心愿。他们中间，只有极少数，才能利用丘比特赠送的礼物（Cao, 1989 : 120-127）	Ainsi, le vrai bien, Est de ne pas laisser les aveugles, variables, Imprudents, inquiets et misérables gens de faire des souhaits. Il n'y a que très peu d'entre eux, Qui savent profiter des dons de <i>Qiubite</i> [Jupiter].

Dans le récit perraultien, le premier souhait fait par le bûcheron est de manger « une aune de Boudin » pour le dîner. Sa femme l'injurie, donc il dit qu'il veut que l'aune de Boudin « pende au nez » de son épouse. Ainsi doit-il gaspiller le troisième souhait pour débarrasser sa femme de l'aune de boudin. Etant donné cette intrigue, la signification idéologique de la morale est claire : « les gens du peuple par leur bêtise sont incapables de sortir de leur condition, qu'ils méritent bien » (Ruffel, 2006 : 10). Bien que Cao se prononce en faveur du peuple travailleur dans la préface et propose une autre interprétation des *Souhais ridicules*, il garde, au niveau des solutions concrètes, ce contenu idéologique.

La même stratégie sourcière s’applique également à *Grisélidis* traduit par Dong. Nous avons précisé dans la première section que la nouvelle en question est volontairement polémique. Face à Boileau qui accuse dans sa *Satire X* les dames de frivolité, de coquetterie et d’infidélité, Perrault vient défendre les femmes en évoquant leurs vertus, dont notamment la patience. Celle-ci devient donc le thème central du conte en vers, mis en avant très souvent par les discours intérieurs de l’héroïne. Citons un exemple qui explique la soumission de Grisélidis, après qu’elle a été répudiée par le Prince :

Original	Traduction de Dong	Notre retraduction littérale de la traduction de Dong
<p>« Pour m’éprouver mon Epoux me tourmente, Dit-elle[Grisélidis], et je vois bien qu’il ne me fait souffrir Qu’afin de réveiller ma vertu languissante, Qu’un doux et long repos pourrait faire périr. [...] »(Perrault, 1967 :33)</p>	<p>“丈夫这样折磨我不一定不对，他让我忍受这些，可能是因我的美德日渐枯萎。[...]” (Dong, 1989 : 99)</p>	<p>« Ce n’est pas sans raison que mon Epoux me tourmente, Il me fait subir tout cela, Peut-être parce que ma vertu est languissante. [...] »</p>

Perrault veut ériger Grisélidis en un modèle de vertu féminin, donc dans ce monologue, il justifie les mauvais traitements du Prince par la voix de l’héroïne. Si Grésilidis s’y soumet toujours, c’est qu’elle croit que son époux veut éprouver sa patience, « réveiller sa vertu languissante » et qu’il agit dans son propre bien. Ce contenu idéologique ne s’adapte pas aux enfants ni à l’idéologie chinoise, mais Dong l’a gardé intact, malgré les coupes, à la manière dont Cao traite du mépris des classes populaires dans *Les Souhais ridicules*. Ainsi, que ce soit la misogynie, la patience et la soumission féminines ou l’attitude hostile envers « le peuple travailleur », les thèmes perraultiens sont restitués tels quels.

Conclusion

De toutes ces analyses, il se dégage que ces deux traductions, choisies pour représenter de la traduction de la littérature de jeunesse française en Chine dans les années 1980, s’avèrent globalement fidèles à l’original aux niveaux linguistique, culturel et idéologique. Nous nous permettons de terminer l’article par les remarques suivantes :

Réalisées par des sujets traducteurs assez connus, insérées dans de grandes collections éditoriales et adoptant une stratégie éthique qui rompt avec l’ethnocentrisme

dominant dans la traduction littéraire des dix-sept ans, ces deux traductions sont typiques de la pratique traductive des années 1980. Celle-ci, motivée par une soif de connaissance, a tendance à privilégier un décentrement.

A travers ces deux traductions, nous découvrons ainsi des caractéristiques de la traduction de la littérature de jeunesse des années 1980. Les deux traducteurs indiquent tous dans les paratextes qu'ils traduisent pour la jeunesse, tandis que leurs solutions traductives s'adaptent mieux aux besoins d'un public adulte et érudit. En effet, cette fidélité peu soucieuse du public se voit non seulement dans ces deux traductions, mais aussi dans celles des contes en prose de Perrault réalisées par Fu Xin (1981) et Ni Weizhong (1981).

Dans le domaine de la traduction pour l'enfance, ce genre de traductions éthiques est presque propre aux années 1980. Il n'y a que cette époque assistant à un renouveau du genre poétique dans la littérature générale et à une diversification générique des lectures enfantines qui a pu favoriser la publication des traductions versifiées des contes de Perrault.

Les analyses que nous avons faites dans le présent travail se conforment à l'hypothèse d'Even-Zohar : lorsque la littérature nationale est en crise ou connaît des vides, les traductions ont tendance à être sourcières et occupent une position prédominante dans le système littéraire d'arrivée (Cité in Zha et Xie, 2007 : 3) Tel est le cas des années 1980, où la littérature chinoise tente de se moderniser à l'aide de l'Autre.

Bibliographie

- Christout, M.-F. 2005. *Le ballet de cour de Louis XIV*. Paris : A&J. Picard.
- Dong, T., Chen, D. 1991. 法国童话 (Contes enfantins français). Editions Shanghai wenyi.
- Molière. 1888. *L'École des femmes*. Paris : Editions Chasles.
- Perrault, C. 1967. *Contes de Perrault Édition de G. Rouger*. Paris : Garnier.
- Perrault, C. 1981. *Contes Édition critique de Jean-Pierre Collinet*. Paris : Gallimard.
- Perrault, C. 2006. *Contes de ma mère l'Oye avec le dossier par Hélène Tronc*. Paris : Gallimard.
- Perrault, C. 1989. 贝洛童话 (Contes enfantins de Perrault) traduit par S. Cao. Changsha : Editions Hunan shaonian ertong.
- Ruffel, D. 2006. *Les contes de Perrault*. Paris : Hatier.
- Simonsen, M. 1992. *Perrault Contes*. Paris : PUF.
- Zha, M., Xie, T. 2007. 中国二十世纪文学翻译史 (Histoire de la traduction littéraire en Chine au XX^e siècle). Tome II. Wuhan : Editions Hubei jiaoyu.
- Zhang, W. A paraître. « La représentation de l'Autre dans la traduction pour la jeunesse : Le monde de Cendrillon restitué par les traducteurs chinois après l'instauration de la Chine populaire (1949) ». *Eclats*.

Zhu, H. 2007. « 1949-2006年中国大陆引进版少儿文学类图书出版研究 » (Étude sur les livres d'enfance traduits en Chine (1949-2006)). Mémoire de Master. Soutenu à l'Université de Beijing sous la direction de Li C.

Notes

1. Traduit en français par l'auteur. L'original : “对于外国作家，只要他在一定程度上批判了资本主义社会，艺术上有可取的，[...]， 就应介绍。” “我们对现当代外国文学特别缺乏了解，必须迅速补课。”
2. Traduit en français par l'auteur. L'original : “为了使今天的中国儿童能对世界童话巨匠们有个轮廓的了解，并使他们能比较系统地读到这些大师最杰出、最优秀的代表作，我们特编辑出版了这套丛书奉献给他们。”
3. Traduit en français par l'auteur. L'original : “如果说贝洛的童话作品具有较高的思想性，那么，它们在艺术性方面也具有鲜明的特点。在他的如椽大笔下，意境深邃，语言清新，形象栩栩如生，情节曲折生动。[...]但综观历史，令人感到美中不足的是至今尚未看到贝洛的全译本在我国问世，这对于我国少年儿童读者认识贝洛童话的全貌来说，无疑是一个缺陷。[...]因此，译者[...]于1987年11月至1988年4月期间进行了翻译全本的尝试。”
4. Traduit en français par l'auteur. L'original : “尽量让中国读者多接触到一些法国童话的形式及表现手法。为了使这本书具有更高的参考价值，我们尽量保持故事的原貌，比如佩罗的童话，原文有几篇是以诗体形式写成的，[...]我们这次仍以诗体形式译出。另外，为了使中国读者阅读方便，同时掌握更多的有关知识，我们做了不少的注释。”
5. Traduit en français par l'auteur. L'original : “总的来说，这些童话作品的主题是歌颂光明，揭露黑暗；歌颂真诚，抨击虚伪；歌颂善良，鞭笞凶恶；歌颂美丽，暴露丑恶。[...]《小拇指》通过惊险的情节，赞扬了穷苦的孩子小拇指斗败妖怪的大智大勇。《可笑的愿望》以夸张而讽刺的笔调，揭示了贪心不足最后导致奢望破灭的道理。[...]诚然，由于时代的局限性，贝洛的童话中存在着宣扬穷苦人用富人、善良人同恶人的调和与妥协等消极因素，在阅读时必须加以识别，但这毕竟无损于贝洛童话思想性的熠熠光辉。”



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Synergies Chine n° 14 - 2019 p. 61-72

Le renouveau du classique — L'adaptation de la comédie de Molière en bande dessinée chinoise

ZHANG Qiang

Université du Shandong, Chine

SUN Juan

Université Sun Yat-sen, Chine

zqzq@sdu.edu.cn, sunjuan5@mail.sysu.edu.cn

Reçu le 10-03-2019 / Évalué le 12-05-2019 / Accepté le 08-08-2019

Résumé

Ayant pour objet d'étude *Le Tartuffe ou l'Imposteur* en bande dessinée chinoise, le présent article vise à explorer l'adaptation en bande dessinée, avatar de la traduction littéraire en vogue dans les années 1980 en Chine. Cette étude commence par une interrogation sur la raison pour laquelle la comédie de Molière a été choisie dans le contexte d'accueil à l'époque. Nous nous proposons ensuite d'analyser en détail les deux volets qui composent cette adaptation : la réécriture du dialogue théâtral en texte narratif et la reconstruction de l'espace iconographique.

Mots-clés : Molière, adaptation, bande dessinée

经典的革新——以莫里哀喜剧的连环画改编本为例

摘要：本文以莫里哀喜剧《伪君子》的连环画改编本为研究对象，探讨1980年代在中国兴盛一时的文学翻译变体——连环画改编。本研究首先探讨了这一时期接受语境选择莫里哀的动因。随后，文章分析了改编实践的两个组成部分：将戏剧对话改写为叙事文本，对图像空间进行重构。

关键词：莫里哀；改编；连环画

The renewal of the classic — the *lianhuanhua* adaptation of Molière's comedy

Abstract

Taking the *lianhuanhua* (serial pictures) version of *Tartuffe, or The Impostor, or The Hypocrite* as its main focus, this article aims to explore *lianhuanhua* adaptation, which was particularly thriving in China in the 1980's, as a mode of literary translation. The study starts by asking why Molière's comedy was chosen in the context of reception at that time. The authors then analyze in detail the two main components of the adaptation process: the rewriting of a theatrical dialogue into a narrative text and the reconstruction of the iconographic space.

Keywords : Molière, adaptation, serial pictures

Introduction¹

Depuis ces quelques années, la bande dessinée française gagne progressivement l'intérêt d'éditeurs et de lecteurs chinois. On assiste à la parution successive de la traduction chinoise de plusieurs œuvres, comme *Persepolis* (2004-2005), *Il était une fois en France* (2015), *L'Étranger* (2016), *Le Dessin* (2016). Si l'arrivée de la bande dessinée française est un phénomène nouveau sur le marché éditorial chinois, l'adaptation de la littérature française en bande dessinée remonte plus loin. En effet, il y a plus d'une trentaine d'années, des dessinateurs chinois ont commencé à transposer des chefs-d'œuvre français en bande dessinée.

Dans ce paysage d'adaptation, Molière reste une figure incontournable. Au début des années 1980, trois de ses pièces ont fait l'objet d'adaptations en bande dessinée (*Le Tartuffe*, *L'Avare*, *Le Bourgeois gentilhomme*) et on compte au total six versions différentes (voir Zhang, 2016), ce qui fait de Molière l'auteur le plus représenté en bande dessinée à l'époque.

Comme Bassnett (2001 : 93) l'a indiqué, « la traduction n'a jamais eu lieu dans un vide. [...] Le contexte dans lequel elle se produit exerce nécessairement son influence sur la façon dont la traduction est faite² ». Il en est de même pour l'adaptation, qui peut être considérée comme un avatar ou un prolongement de la traduction. Pourquoi Molière est-il devenu « l'heureux élu » en bande dessinée au début des années 1980 en Chine ? Quelles stratégies les traducteurs-adaptateurs ont-ils employées pour plier le texte original aux exigences du nouveau support et à l'attente des récepteurs visés ? Telles sont les questions auxquelles nous essaierons de répondre dans le présent article.

1. Bande dessinée chinoise

La bande dessinée chinoise est généralement connue sous un nom plus populaire 连环画 *lianhuanhua* (littéralement « images qui s'enchaînent les unes aux autres »), ou le 小人书 *xiaorensu* (littéralement « livres pour petits hommes »). Au lieu d'être un produit importé d'Occident, la bande dessinée chinoise devrait être perçue comme une forme d'expression artistique ancrée dans la tradition éditoriale chinoise. En effet, à partir des 14^e et 15^e siècles de notre ère, des imprimeurs et des libraires avaient déjà coutume d'insérer des quantités d'illustrations dans des romans ou des livrets de pièces de théâtre afin d'attirer plus de lecteurs (Shen, 2011 : 24-29). Cette tradition s'est perpétuée et s'est modernisée à l'orée du 20^e siècle avec le développement de l'imprimerie. C'est dans les années 1920 que la bande dessinée chinoise a vu le jour comme un sous-genre artistique indépendant. Dès leur naissance, ces livrets avec une succession d'images ont rencontré l'engouement du lectorat chinois moyen pour leur facilité d'accès.

C'est après la fondation de la République populaire de Chine que la bande dessinée a commencé à s'imposer comme un véritable genre littéraire sérieux. Loin d'être un pur moyen de divertissement, cette forme d'expression artistique remplissait davantage une fonction éducative et idéologique. Dans les années 1980, avec l'ouverture du marché de l'art, de plus en plus d'artistes se sont lancés dans cette carrière, ce qui conduit à un véritable âge d'or de la bande dessinée en Chine. Rien qu'en 1985, 3000 titres ont été édités avec un tirage de 816 millions d'exemplaires, ce qui représente à peu près un tiers de la totalité des ouvrages publiés en cette année-là (Bai, 1997 : 258). Si la bande dessinée a été pendant longtemps réservée à des sujets autochtones, c'est dans la première moitié des années 1980 qu'elle est devenue un support fort prisé pour la démocratisation de la littérature étrangère. De nombreux chefs-d'œuvre étrangers ont été adaptés en bande dessinée. On pourrait citer, entre autres, *La Guerre et la paix* de Léon Tolstoï, *La Dame aux camélias* d'Alexandre Dumas, *Notre Dame de Paris* de Victor Hugo, *Jean Christophe* de Romain Rolland.

2. Réception de Molière dans les années 1980

La question reste de savoir pourquoi l'auteur du *Tartuffe* a pu gagner la faveur des adaptateurs, ou bien d'où est venue la « pulsion traduisante » (Berman, 1990 : 6) pour les pièces de Molière. En effet, la réussite de Molière dans les années 1980 en Chine tient non seulement à sa « canonicité inhérente », c'est-à-dire à ses valeurs stylistique, esthétique et thématique, mais aussi à sa conformité avec le contexte socio-culturel d'accueil.

Rappelons que la Chine à l'époque venait de sortir de l'ébranlement sociopolitique de la Révolution culturelle. Depuis le milieu des années 1960 jusque vers la fin des années 1970, la traduction théâtrale a été complètement passée sous silence. Les traducteurs et les adaptateurs de théâtre se sont abstenus de traduire, ou du moins de publier officiellement leur traduction, compte tenu de la remise en cause de la littérature des pays capitalistes par le pouvoir central. Il a fallu attendre le début des années 1980 pour voir la revalorisation et la rediffusion de la littérature étrangère. L'arrivée au pouvoir de Deng Xiaoping 邓小平 (1904 - 1997) et la mise en œuvre de la réforme et de l'ouverture ont marqué le début d'une nouvelle ère où la Chine se met en quête de modernisation. On assistait donc à un revirement radical d'attitude vis-à-vis de l'étranger et de l'« Autre ». Lors du quatrième Congrès des travailleurs littéraires et artistiques à la fin de l'année 1979, Deng Xiaoping a proposé de « prendre exemple sur tous les éléments excellents et progressistes dans la littérature et les arts de spectacles dans la Chine ancienne et à l'étranger³ » (1980, cité d'après Wen, 2012 : 103). Cette affirmation très positive

de la valeur de la culture étrangère a conduit à un regain d'intérêt pour certaines œuvres occidentales longtemps exclues des librairies chinoises.

À cet égard, la comédie de Molière était un choix politiquement correct et juste, répondant à l'appel à une littérature progressiste de l'époque. Considéré comme un ardent défenseur du peuple, Molière jouit d'une image très positive auprès des critiques chinois de l'époque. Cette popularité tient pour une large part au parcours professionnel du dramaturge. Molière a choisi d'abandonner une vie aisée à Paris pour devenir homme de théâtre et diriger une troupe ambulante en province. Selon Li Jianwu 李健吾 (1906 - 1982), traducteur et critique de Molière le plus renommé en Chine, cette rupture avec la noblesse et la haute bourgeoisie fait de Molière un « ami du peuple » : « Grâce à plusieurs années d'errance en province, il devient très proche du peuple, ce qui lui permet d'y puiser des inspirations pour la création. Ce qui est encore plus appréciable chez lui, c'est qu'il adopte une attitude critique marquée envers la classe dominante⁴. » (Li, 1978 : IV).

Contrairement à d'autres classiques français qui ne cherchent qu'à répondre au goût de la cour, Molière prête une attention particulière à l'acceptabilité des pièces par le public moyen. Ainsi Li Jianwu écrit-il : « S'approcher du peuple et s'enrichir d'expériences de vie, tout cela fait que le réalisme est profondément enraciné aussi bien dans son jeu que dans son écriture⁵ ». (*Ibid.* : XXII).

L'image d'un Molière progressiste et combattant est aussi mise en lumière dans des ouvrages d'histoire de la littérature. L'*Histoire de la littérature européenne et américaine* (1980), la première de son genre après la Révolution culturelle, donne le ton pour l'interprétation des œuvres de Molière : « La vie de ce poète de comédie est une vie de combats constants : des combats contre la pauvreté aux combats contre la persécution de la noblesse, en passant par ceux contre les hommes jaloux et les falsificateurs de la vérité. » (Shi, 1980 : 370)⁶.

Somme toute, l'adaptation de pièces de Molière en bande dessinée n'est point aléatoire. Elle résulte en effet de la nécessité de se conformer à l'idéologie de l'époque. Au moment où la Chine tâtonnait dans sa réouverture au monde occidental, Molière représentait un choix pertinent et sûr, sans risque de provoquer des polémiques idéologiques.

3. Le Tartuffe ou l'Imposteur en bande dessinée

Le texte en bande dessinée est un texte « multisémiotique », composé de systèmes de signes verbaux et non verbaux (Snell-Hornby, 2006 : 85). Ou plus précisément, il s'agit de « deux paires de mécanismes », le premier en rapport

avec le texte, et le second axé sur l'image (Baetens, 2012 : 180). La tâche du traducteur-adaptateur, quant à elle, ne consiste donc pas seulement à une simple transformation linguistique : elle vise aussi à la reconstruction de tout un espace iconographique. En conséquence, le traducteur-adaptateur doit faire appel à deux types d'opérations : la réécriture du dialogue théâtral en texte narratif d'un côté, et la reconstruction de l'espace iconographique de l'autre.

Dans la partie qui suit, nous nous appuyons sur l'adaptation du *Tartuffe ou l'Imposteur* (伪君子 *weijunzi*) par Liu Yaozhong et Hu Kewen parue en 1984 aux Éditions des Beaux-Arts du Peuple de Shanghai (上海人民美术出版社 *Shanghai renmin meishu chubanshe*), pour voir plus en détail comment une œuvre dramatique pourrait se transposer en bande dessinée.

3.1. Réécriture du dialogue théâtral en texte narratif

Le Tartuffe ou l'Imposteur en bande dessinée se compose de 142 pages, dont chacune comporte une vignette en noir et blanc avec un court texte narratif en bas ou à droite. Lorsqu'il s'agit de la réécriture du dialogue théâtral en texte narratif, on recourt à deux stratégies principales : le renversement de l'ordre narratif et la réduction en *digest*.

3.1.1. Renversement de l'ordre narratif

Le changement le plus radical qui s'opère dans l'adaptation du *Tartuffe* en bande dessinée se trouve dans la façon de représenter l'histoire. Obéissant scrupuleusement à la règle de l'unité de temps, les dramaturges classiques se voient obligés de condenser les actions en vingt-quatre heures. Tous les événements qui se passent en dehors d'une journée n'ont pas droit de cité sur la scène classique. Au contraire, la bande dessinée ne connaît aucune limite temporelle, ce qui laisse aux adaptateurs une marge de manœuvre plus grande. La structure narrative du texte d'origine pourrait être complètement déconstruite.

Dans la pièce originale, la scène d'exposition s'ouvre avec une dispute entre Madame Pernelle, mère du héros Orgon et les autres membres de la famille. Tout comme son fils, Madame Pernelle est convaincue de la piété et de l'honnêteté de Tartuffe, qui est cependant un faux dévot et un homme hypocrite. Une des originalités de cette pièce consiste dans le fait que Molière fait exprès de retarder la première apparition de Tartuffe pour attiser la curiosité du public. Dans le premier acte où ce personnage central est complètement absent, on ne connaît ses

comportements et sa personnalité qu'à travers la bouche des autres personnages. La réplique de la servante Dorine (Acte I, scène II), par exemple, sert à exposer les circonstances principales, telles que le service d'Orgon au Roi lors de la Fronde et la soumission absolue d'Orgon envers le faux dévot. La conversation entre Orgon et son beau-frère Cléante (Acte I, scène V) nous permet de comprendre comment Orgon et Tartuffe se sont connus.

Alors qu'en bande dessinée, les événements s'enchaînent selon l'ordre chronologique, et l'histoire se déroule sur une longue durée de temps. On suit un fil narratif pour présenter les événements l'un après l'autre, ce qui assure une fluidité et une continuité narratives. La narration commence par la présentation du parcours d'Orgon et la première rencontre entre les deux protagonistes :

Dans les années 1660, il y a un riche gentilhomme nommé Orgon à Paris, qui a rendu service plusieurs fois au Seigneur pendant des troubles dans le passé. Ainsi, il obtient la faveur du Seigneur, ce qui fait de lui le propriétaire d'une immense fortune.

Et après, Orgon devient un fervent catholique. Il se rend chaque jour à l'église à l'heure fixée pour la prière. C'est là qu'il fait connaissance avec un dévot qui s'appelle Tartuffe, membre du Prieuré de l'Eucharistie⁷ (Liu, Hu, 1984 : 1-2).

Avec le changement de l'ordre narratif, l'adaptation de cette pièce en bande dessinée dévoile en effet différentes facettes de cette histoire. Pour les lecteurs chinois peu familiers avec cette pièce, ce changement leur permet de comprendre dès le début les tenants et aboutissants de l'intrigue.

3.1.2. Réduction en *digest*

Par manque d'espace, les adaptateurs sont amenés à procéder à la contraction du texte d'origine. Cette contraction ne veut nullement dire une amputation textuelle, ou une perte d'information, mais plutôt une réduction en *digest*, c'est-à-dire en résumé ou en version condensée du texte original. Ainsi, une pièce de théâtre contenant presque deux mille répliques se transforme en une forme concise et allégée.

Citons, à titre d'exemple, la conversation entre Orgon et Cléante dans laquelle Orgon expose son admiration aveugle envers Tartuffe (Acte I, scène V). Un discours éloquent et palpitant d'émotion sort de la bouche d'Orgon :

Mon frère, vous seriez charmé de le connaître. Et vos ravissements ne prendraient point de fin. C'est un homme...qui...ha...un homme...un homme enfin. Qui suit

bien ses leçons, goûte une paix profonde, et comme du fumier, regarde tout le monde. Oui, je deviens tout autre avec son entretien. Il m'enseigne à n'avoir affection pour rien ; de toutes amitiés il détache mon âme ; et je verrais mourir frère, enfants, mère, et femme, que je m'en soucierais autant que de cela. (Molière, 2010 : 110).

Alors que dans la version adaptée en bande dessinée, les adaptateurs procèdent à une simplification lexicale, en enlevant toutes les expressions relevant de la religion comme « ravissement », « paix profonde », « détacher mon âme ». Ce paragraphe se résume en une seule phrase : « Grâce à ses leçons, j'ai pu me débarrasser de tous les sentiments personnels⁸. » (Liu et Hu, 1984 : 30).

Pour une pièce de théâtre, la réduction en *digest* entraîne nécessairement la narrativisation (Genette, 1982 : 402). Par « narrativisation », on entend le passage du mode dramatique au mode narratif (*Ibid.* : 396). Autrement dit, on fait de la pièce de théâtre une sorte de récit, en introduisant dans le texte une instance « extradiégétique », c'est-à-dire une voix narrative extérieure à l'histoire qui témoigne du déroulement de l'histoire. Par exemple, une querelle violente éclate entre Orgon et son honnête servante Dorine, quand celle-ci apprend qu'un mariage se conclura entre Mariane, fille d'Orgon et Tartuffe (Acte II, scène II). Dans la version chinoise, les adaptateurs résument cette scène en un discours descriptif à la troisième personne, qui rend compte du comportement et de l'état psychologique des personnages. La tension entre ces deux personnages est par conséquent explicitée par la voix narrative : « Dorine ne peut s'empêcher de contredire Orgon. Celui-ci n'arrête pas de dire du bien de Tartuffe, alors que la servante lui réplique le contraire [...] Très enragé, Orgon lui jette des regards furieux tout en voulant lui donner une gifl⁹. » (Liu, Hu, 1984 : 42).

3.2. Reconstruction de l'espace iconographique

L'adaptation d'une pièce de théâtre en bande dessinée a ceci de particulier : les images en séquence contribuent à matérialiser toute la « théâtralité », c'est-à-dire toute « une épaisseur de signes » (Barthes, 1964 : 425) du texte d'origine. Ainsi, tous les éléments implicites dans la pièce (le lieu, le décor, le costume et le geste) deviennent palpables sous les yeux de lecteurs chinois. Dans l'adaptation du *Tartuffe* en question, les images restituent, avec une fidélité remarquable, les caractéristiques des personnages et le contexte socio-culturel de départ. Certes. Mais comme toute traduction, cette mise en image ne peut échapper à la subjectivité du traducteur-adaptateur.

3.2.1. Fidélité picturale au texte d'origine

La littérature est un art du temps tandis que la peinture est un art de l'espace (Hutcheon, 2013 : 35). Comme les autres pièces de Molière, *Le Tartuffe ou l'Imposteur* est une pièce pauvre en didascalies, ce qui donne aux adaptateurs plus de libertés pour la reconstruction de l'espace. Dans la version en bande dessinée (Liu, Hu, 1984), on assiste à une diversité de lieux où se passent les actions : à l'église, dans le salon, sur l'escalier, dans le jardin, etc. Les lecteurs sont plongés d'emblée dans un univers qui ne leur est pas familier. Non seulement les lieux sont restitués à l'identique, mais aussi les personnages sont habillés à la mode louis-quatorzienne. Les hommes portent des cheveux longs bouclés, des chemises portant le jabot et des souliers à talons, tandis que les femmes portent des robes somptueuses, décolletées et baleinées aux manches courtes.

Comme l'a montré Peeters (1993 : 26), le texte pictural, en complémentarité avec le texte linguistique, assume aussi sa « part de narrativité » et concourt à transmettre le sens. Une partie d'informations verbales de la pièce originale se transforment donc en message visuel. Là où Molière recourt aux répliques pour caractériser les personnages, on utilise des images qui frappent directement le regard ; là où l'état psychologique des personnages est extériorisé par des éléments verbaux dans la pièce d'origine, le dessinateur esquisse en détail leurs gestes et expressions. Les lecteurs ont donc sous les yeux les personnages en chair et en os : Tartuffe caractérisé par son regard sournois, Mariane ayant l'air sentimental, la servante Dorine qui respire le courage et l'intelligence, etc.

3.2.2. Subjectivité des traducteurs-adaptateurs

« Toute traduction implique un degré de manipulation du texte source en vue d'un certain objectif » (Hermans, 1985 : 11)¹⁰. Parfois, les adaptateurs de la bande dessinée ont dû apporter des modifications pour que le message transmis par les images s'adapte aux connaissances d'arrière-plan du lecteur moyen.

Le Tartuffe ou l'Imposteur est somme toute une satire de l'Église, ou plus précisément des faux dévots dans l'Église. L'auteur a mis dans la bouche de ses personnages des formules de piété et de dévotion dont le public français du 17^e siècle a les oreilles rebattues, mais ces éléments religieux sont difficiles à transmettre en bande dessinée, dont le lectorat cible est censé connaître peu de choses sur le christianisme.

Rappelons que le christianisme, arrivé dans l'Empire du Milieu avec la mission jésuite au 17^e siècle, n'est certes pas une chose nouvelle pour les Chinois. Mais par

rapport au bouddhisme et au confucianisme qui sont des éléments permanents de la culture chinoise, le christianisme joue jusqu'à nos jours un rôle relativement marginal dans la société chinoise. Ainsi, dans la version en bande dessinée, on constate un effort considérable des traducteurs-adaptateurs pour naturaliser des éléments chrétiens.

Prenons comme exemple la première rencontre entre Orgon et son directeur de conscience Tartuffe. Comme on le trouvera dans le texte d'origine ci-dessous, cette rencontre est décrite par Orgon lors d'une conversation entre celui-ci et Cléante :

Orgon : Ha, si vous aviez vu comme j'en fis rencontre,
Vous auriez pris pour lui l'amitié que je montre.
Chaque jour à l'église il venait d'un air doux,
Tout vis-à-vis de moi, se mettre à deux genoux.
Il attirait les yeux de l'assemblée entière,
Par l'ardeur dont au Ciel il poussait sa prière :
Il faisait des soupirs, de grands élancements,
Et baisait humblement la terre à tous moments [...]
 (Molière, 2010 : 111)

Ce message transmis par Orgon est transformé par les adaptateurs en une image, dans laquelle on voit deux hommes qui font la prière : Orgon à genoux au premier plan avec Tartuffe, en robe noire, qui se prosterne derrière lui (voir Liu et Hu, 1984 : 3). Dans cette illustration, on voit un langage corporel de Tartuffe qui correspond à la description dans le texte original : « se mettre à deux genoux », « [baiser] humblement la terre », alors que les gestes d'Orgon renferment déjà des éléments chinois. En effet, les adaptateurs procèdent à un processus de filtrage en laissant de côté des comportements étrangers à la culture d'accueil. Par exemple, le signe de croix auquel on pourrait s'attendre n'étant pas représenté dans l'illustration, on n'a sous les yeux qu'un Orgon « sinisé » qui joint les deux mains à plat au niveau de la poitrine, pointées vers le ciel, avec à la fois les paumes et les doigts qui se touchent. Cette façon de prier rappelle les rituels bouddhistes, en donnant l'impression d'une cérémonie dans un temple bouddhiste chinois. Consciemment ou non, le dessinateur adapte la pièce aux mœurs du pays récepteur.

Dans cette version en bande dessinée, les éléments textuels, en parfait accord avec l'image physique de Tartuffe reconstruite par les adaptateurs, contribuent à atténuer la dimension chrétienne de la pièce originale. Des termes typiquement chinois viennent chasser le goût exotique du texte original. Aux yeux d'Orgon et de Madame Pernelle, Tartuffe passe pour un homme « bon et juste » (大仁大义 *daren dayi*) (*Ibid.* : 77), « un homme de droiture et de bien » (正人君子 *zhengren*

junzi) (*Ibid.* : 98), « un homme gentil et moral » (有道德的善良人 *you daode de shanliangren*) (*Ibid.* : 122). La présence de ces qualificatifs dans le texte réécrit ne va pas sans nous rappeler un homme idéal modelé par la pensée confucéenne. On assiste donc directement à la configuration d'un Tartuffe chinois, dont la conduite semble correspondre aux exigences de la tradition chinoise.

Conclusion

L'adaptation de pièces de Molière en bande dessinée dans les années 1980 en Chine est somme toute une heureuse coïncidence : l'âge d'or de la bande dessinée à l'époque d'un côté, et la revalorisation de la littérature occidentale de l'autre. Dans cet article, nous avons analysé dans un premier temps la raison pour laquelle l'auteur du *Tartuffe ou l'Imposteur* a pu attirer l'attention d'adaptateurs chinois. Si certaines de ses pièces ont fait l'objet d'adaptations, c'est non seulement qu'elles renferment une part d'immortalité et de transcendance, mais aussi que les critiques chinois de l'époque ont accordé au dramaturge une image positive qui correspond à l'idéologie chinoise de l'époque. L'analyse du *Tartuffe ou l'Imposteur* en bande dessinée nous a permis de regarder de plus près les moyens dont disposent les adaptateurs : d'une part, le renversement de l'ordre narratif et la réduction en *digest* du texte original contribuent à alléger le texte, à lui conférer une facilité d'accès pour les lecteurs moyens ; d'autre part, les adaptateurs ont reconstruit un espace iconographique quasiment fidèle à la pièce d'origine, sans pour autant laisser de côté les connaissances d'arrière-plan des récepteurs cible, ce qui constitue un autre atout de cette adaptation.

Plus de trente ans se sont écoulés depuis l'adaptation de la comédie moliéresque en bande dessinée chinoise. À l'heure actuelle, partout on crie : « La littérature canonique est en danger ». Celle-ci est confrontée constamment au défi lancé par de nouveaux médias et nouveaux modes de divertissement. Non seulement on lit de moins en moins, mais aussi la plupart des activités de lecture sont fragmentaires et de nature distractive. Comme Kermode le constate dans *Pleasure and change : the Aesthetics of canon*, pour assurer pleinement sa fonction esthétique (2004 : 19), une œuvre littéraire est tenue de donner du plaisir au lecteur, et en plus, elle doit être « nouvelle ». Pour les œuvres canoniques, il faut donc procéder au renouvellement pour qu'elles résistent à l'usure du temps et se transmettent de génération en génération. Au moment où la bande dessinée prend un nouvel essor en Chine, ce médium pourrait servir à réchauffer les textes momifiés et les aider à trouver un meilleur accueil parmi les lecteurs de la nouvelle génération. L'adaptation du *Tartuffe ou l'Imposteur* en bande dessinée offre à cet égard un bel exemple.

Bibliographie

- Baetens, J. 2012. Marcel Proust en 48 CC. In : *Marcel Proust Aujourd'hui* 9. Amsterdam, New York: Rodopi.
- Bai Y. 1997. 连环画学概论 (Introduction à l'étude de la bande dessinée). Jinan: Éditions des Beaux-Arts.
- Barthes, R. 1964. Littérature et signification. In : *Essais critiques*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bassnett, S. 2001. Still trapped in the labyrinth: Further reflections on translation and theatre. In: *Constructing Cultures: Essays on Literary Translation*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Berman, A. 1990. « La retraduction comme espace de la traduction ». *Palimpsestes*, n° 4, 1990, p.1-7.
- Genette, G. 1982. *Palimpsestes : la littérature au second degré*. Paris: Éditions du Seuil.
- Hermans, T. 1985. Introduction: Translation studies and a new paradigm. In: *The Manipulation of Literature: Studies in Literary Translation*. London, Sydney: Routledge.
- Hutcheon, L. 2013. *A Theory of Adaptation (2nd ed.)*. New York, London: Routledge.
- Kermode, F. 2004. *Pleasure and Change: The Aesthetics of Canon*. Oxford: Oxford University Press.
- Li J-w. 1978. 译本序 (Préface à la traduction). In: 喜剧六种 (Six comédies de Molière). Shanghai: Shanghai Translation Publishing House.
- Liu Y-zh., Hu K-w. 1984. 伪君子 (Le Tartuffe ou l'Imposteur). Shanghai: Éditions des Beaux-Arts du Peuple de Shanghai.
- Molière. 2010. *Molière - Œuvres complètes Tome 2*. Paris : Gallimard.
- Peeters, B. 1993. *La bande dessinée*. Paris : Flammarion.
- Shen Q-w. 2011. 中国连环画叙事研究 (Étude narrative de la bande dessinée chinoise). Thèse de doctorat, Université de Shanghai, Shanghai.
- Shi P. 1980. 欧美文学史 (Histoire de la littérature européenne et américaine). Beijing : Éditions Littérature du peuple.
- Snell-Hornby, M. 2006. *The Turns of Translation Studies : New Paradigms or Shifting Viewpoints*. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins Publishing.
- Wen N-f. 2012. 系统中的戏剧翻译—以1977-2010年英美戏剧汉译为例 (La traduction théâtrale dans le système littéraire : étude de la traduction de pièces britanniques et américaines entre 1977 et 2010). Thèse de doctorat, Université des Études internationales de Shanghai, Shanghai.
- Zhang Q. 2016. Molière en Chine – Étude de l'histoire de la traduction et de l'adaptation de ses pièces de théâtre. Thèse de doctorat, Université des Études internationales de Shanghai, Shanghai.

Notes

1. SUN Juan est auteur de correspondance (tongxun zuozhe). Cet article est financé par le Fundamental Research Funds of Shandong University (N°2017HW0016) et le National Social Science Fund of China (N°18CWW019).
2. Traduit en français par les auteurs. Texte original : [Translation] never takes place in a vacuum [...] the context in which the translation takes place necessarily affects how the translation is made.
3. Traduit en français par les auteurs. Texte original: 我国古代的和外国的文艺作品、表演艺术中, 一切进步的和优秀的东西, 都值得借鉴和学习。
4. Traduit en français par les auteurs. Texte original: 多年外地流浪的结果就是和广大人民接近, 他不但取得丰富的创作源泉, 而且尤其难能可贵的是, 他能对统治阶级表现出鲜明的批判态度。

5. Traduit en français par les auteurs. Texte original : 接近人民，扩大生活，在表演和写作上，都扎下现实主义喜剧的深根。
6. Traduit en français par les auteurs. Texte original : 这位喜剧诗人的一生是不断的奋斗的，最初与生活的贫困斗争，继而与贵族的迫害以及嫉妒者、真理歪曲者等等作不调和的斗争。
7. Traduit en français par les auteurs. Texte original: 十七世纪六十年代，法国巴黎有一位名叫奥尔恭的富绅，过去曾在国内几次变乱中给王爷效过力，所以得到王爷的恩赐，使他有一笔偌大的产业。后来，奥尔恭成了一个虔诚的天主教信士，每天按时去教堂作祷告，在那里，他遇见了一个名叫达尔杜弗的天主教“圣体会”教徒。
8. Traduit en français par les auteurs. Texte original : 由于他的教导，我的心灵才从种种私情里解脱出来。
9. Traduit en français par les auteurs. Texte original : 桃丽娜憋不住，奥尔恭说一句达尔杜弗好，她就接一句坏[...]奥尔恭气得七窍生烟，一眼瞪一眼地打算给桃丽娜一个翻手巴掌。
10. Traduit en français par les auteurs. Texte original: All translation implies a degree of manipulation of the source text for a certain purpose.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

L'influence de Baudelaire sur la poésie chinoise du XX^e siècle — À travers l'étude du registre spleenétique dans la poésie

WEN Ya

Université des Etudes Internationales du Sichuan, Chine
wenya@sisu.edu.cn

Reçu le 20-12-2018 / Évalué le 10-05-2019 / Accepté le 31-07-2019

Résumé

La poésie baudelairienne est marquée par le registre spleenétique qui s'est vu également chez certains poètes chinois du XX^e siècle, partisans enflammés de ce précurseur symboliste français. Il suffit d'observer leurs vers pour voir apparaître des similitudes et des transformations dans leur interprétation des sentiments spleenétiques. Lié à l'aspect de la modernité de la beauté chez Baudelaire, le spleen reflète plutôt l'expression personnelle d'une impuissance chez les poètes chinois. Notre intention est de mettre en lumière les ressemblances et les divergences dans leur lyrisme sentimental.

Mots-clés : Baudelaire, poètes chinois, registre spleenétique

从诗歌中的忧郁基调看波德莱尔对二十世纪中国诗人的影响

摘要：波德莱尔诗歌中呈现出来的忧郁基调深深打动了二十世纪的中国诗人，并影响了他们的诗歌创作。从他们的诗歌中，我们很容易看到中西方诗人忧郁情感的相似之处以及各自不同的艺术处理。在波德莱尔的笔下，对忧郁的表达传递了他充满现代性的美学观，而中国诗人的忧郁更多的是个人情感的无力宣泄。本文通过考察波德莱尔与中国诗人作品中的忧郁基调，旨在展示他们之间诗歌体验与抒情的异同。

关键词：波德莱尔；中国诗人；忧郁基调

The influence of Baudelaire on Chinese poetry in the 20th century —through the study of the spleen register in poetry

Abstract

The spleen register in Baudelaire's poetry deeply touched the Chinese poets in the 20th century and influenced their poetry creation. In their poems, we can easily see the similarities between the melancholy emotions of Chinese and Western poets and their respective artistic interpretation. In Baudelaire's poetry, the expression of spleen conveys his aesthetic view full of modernity, while that of Chinese poets

is more of a powerless catharsis of personal emotions. By examining the melancholic levels in Baudelaire's and Chinese poets' works, this article aims to show the similarities and differences between them with regard to the emotional expression in the poetry.

Keywords: Baudelaire, Chinese poets, spleen register

Introduction¹

Dans son livre intitulé *Baudelaire et la modernité poétique*, Dominique Rincé a parlé d'un phénomène surprenant : « Méprisé par ses contemporains », Baudelaire, « poète d'un seul recueil, partage aujourd'hui avec Hugo la première place dans cette hiérarchie mouvante des "valeurs" poétiques que les ventes des librairies, le nombre et le poids des thèses de doctorat ou la fréquence des commentaires de textes au baccalauréat établissent » (Rincé, 1984 : 116). Il a posé ainsi la question : « Comment *Les Fleurs du mal*, raillées, censurées, calomniées, pendant des années, ont-elles pu devenir le dernier grand recueil de poésie française à exercer une réelle influence internationale ? » (Rincé, 1984 : 116). Cette « réelle influence internationale » se mesure dans le milieu poétique chinois au début du XX^e siècle. La Chine se trouvait dans une période où le mouvement d'importation de la culture occidentale était très dynamique, et les poètes chinois, ayant rompu avec la routine de la littérature classique, étaient ainsi curieux d'apprendre tout ce qui était nouveau et étranger. L'originalité de Baudelaire a eu un écho favorable chez les lecteurs chinois de l'époque. Le poète français est donc introduit en Chine avec passion et a inspiré de nombreux poètes.

Baudelaire a frayé à la poésie un tout nouveau chemin avec ses thèmes particuliers qui ont bouleversé le public de son époque mais susciteront un grand intérêt chez des poètes d'un pays lointain, un siècle plus tard. Surpris par ces thèmes inédits dans leur tradition, les poètes chinois n'ont pas hésité à s'y référer dans leur création poétique. Certains imitent son style, certains empruntent ses thèmes, d'autres utilisent son vocabulaire. Les traces baudelairiennes paraissent évidentes dans l'évolution de la Nouvelle Poésie. Le présent travail vise à mettre en lumière l'influence de Baudelaire sur les poètes chinois à travers l'étude du registre spleenétique. Nous définirons d'abord la notion de « spleen » en nous focalisant sur le sentiment de solitude et sur l'impact du développement de la grande ville moderne. Pour ce faire, et dans la perspective d'une étude comparative, nous nous appuyerons sur quelques poètes chinois du XX^e siècle ainsi que sur des œuvres portant les traces d'une inspiration baudelairienne.

1. Du Spleen baudelairien

Baudelaire aborde le thème du « spleen » dans deux ouvrages majeurs : *Les Fleurs du Mal* et *Le Spleen de Paris*. *Les Fleurs du Mal* contiennent une première section intitulée « Spleen et idéal », la partie la plus longue et importante de l'œuvre, et le thème du « spleen » figure dans le titre de son recueil des petits poèmes en prose. Il est évident que le mot « spleen » est cher à Baudelaire : dans le cycle « Spleen et idéal », Baudelaire a écrit quatre poèmes intitulés « Spleen ». Ce terme, emprunté à la langue anglaise, est en effet aux yeux de Baudelaire, proprement intraduisible en français. Le mot a pour synonymes « l'ennui », « le cafard », « la mélancolie », « la tristesse », etc., mais il se caractérise surtout par des sensations d'oppression inexplicable, d'étouffement indicible. Cette intraduisibilité et cette indicibilité des sensations spleenétiques expliquent justement une sorte de beauté équivoque chez Baudelaire. Le poète a donné mission à ce vocable anglais de traduire la multiplicité de ses souffrances physiques et morales. Voici l'explication qu'il en donne (Baudelaire, 1973 : 437-438) :

Ce que je sens, c'est un immense découragement, une sensation d'isolement insupportable, une peur perpétuelle d'un malheur vague, une défiance complète de mes forces, une absence totale de désirs, une impossibilité de trouver un amusement quelconque...C'est là le véritable esprit de spleen.

Pour Baudelaire, ce mot implique des sensations et sentiments particulièrement complexes, il devient irremplaçable par un quelconque mot français. Tenant compte de la modernité, Baudelaire a défini la beauté d'un point de vue particulier : « J'ai trouvé la définition du Beau, — de mon Beau. C'est quelque chose d'ardent et de triste, quelque chose d'un peu vague, laissant carrière à la conjecture » (Baudelaire, 1975 : 657). Dans cette explication, nous constatons qu'il s'agit en effet de la quête esthétique du poète à travers le registre spleenétique de la poésie. Vu son intraduisibilité, le mot « spleen » est associé à l'exotisme, à la mystification, à l'étrangeté et à la suggestion, ce qui correspond parfaitement à la beauté baudelairienne qui suggère un sens « vague » et donne carrière à la « conjecture » et à l'imagination.

Aux yeux de Baudelaire, le « spleen » est un élément inséparable de la beauté inédite : « Je ne prétends pas que la Joie ne puisse pas s'associer avec la Beauté, mais je dis que la Joie (en) est un des ornements les plus vulgaires ; — tandis que la Mélancolie en est pour ainsi dire l'illustre compagne, à ce point que je ne conçois guère (mon cerveau serait-il un miroir ensorcelé ?) un type de Beauté où il n'y ait du *Malheur* ». (Baudelaire, 1975 : 657-658). Si la Beauté dotée d'une note de malheur est mise en valeur chez Baudelaire, c'est qu'il y voit des éléments qui rendent « insatiable le plaisir qu'on prend aux belles choses, c'est l'image d'un

monde antérieur, celui que Baudelaire présente comme voilé par les larmes de la nostalgie. » (Benjamin, 1955 : 198) Baudelaire montre sa misère avec sa passion esthétique à l'arrière-plan. Nous y remarquons le goût de l'artificiel du poète qui traite la poésie comme une pièce d'œuvre d'art précisée ainsi par Valéry : « Nous la connaissons elle-même à ce caractère qu'aucune 'idée' qu'elle puisse éveiller en nous, aucun acte qu'elle nous suggère, ne la termine ni de l'épuise : on a beau respirer une fleur qui s'accorde avec l'odorat, on ne peut en finir avec ce parfum dont la jouissance ranime le besoin ; et il n'est de souvenir, ni de pensée, ni d'action, qui annule son effet et nous libère *exactement* de son pouvoir. Voilà ce que poursuit celui qui veut faire *œuvre d'art*. » (Benjamin, 1955 : 198) L'éternel retour est une tentative pour la réalisation de son art poétique dans lequel le « spleen » n'est pas un simple mot qui transmet des sentiments mélancoliques ; le choix de ce vocable anglais s'explique surtout par la préoccupation esthétique de Baudelaire qui ressent la passion éternelle pour le nouveau et le désir perpétuel de se transcender.

2. Le spleen et la solitude

Baudelaire ressent dans toute la vie une solitude profonde : non seulement quand il est effectivement seul, mais davantage encore lorsqu'il se mêle à la foule. Sartre cite une note de Buisson pour décrire le tempérament fragile de notre poète : « Baudelaire était une âme très délicate, très fine, originale et tendre, qui s'était fêlée au premier choc de la vie ». Il n'a jamais pu supporter le second mariage de sa mère. « A sa fureur d'avoir été chassé se mêle un sentiment de déchéance profonde ». (Sartre, 1974 :19). Cela causera un sentiment de solitude éternelle chez Baudelaire. Dans *Mon cœur mis à nu*, il écrit : « Sentiment de *solitude*, dès mon enfance. Malgré la famille – et au milieu des camarades, surtout – sentiment de destinée éternellement solitaire » (Baudelaire, 1975 : 657-658).

L'expérience spleenétique se traduit chez nombre de poètes chinois dans l'exaltation de leur sentiment de solitude. L'œuvre de WANG Duqing, notamment, témoigne de l'influence de Baudelaire. Né d'une famille de bureaucrates sur le déclin, WANG Duqing a vécu une vie de dandy en France entre 1920 et 1925. De même que Baudelaire, WANG se définit comme « quelqu'un de très solitaire », avec « un esprit maladif » (TAN, 1997 : 47). C'est donc pour se débarrasser de ce sentiment de mélancolie qu'il s'est livré à la « beuverie » dans les cafés de Paris, s'oubliant dans l'arôme du vin et la tendresse des femmes. Dans son œuvre, le poète se plonge dans les souvenirs de sa vie d'aristocrate pour décrire le ravissement de la vie décadente et la frustration que provoque le quotidien de sa vie parisienne.

Ses poèmes sont toujours imprégnés d'une note de mélancolie. Dans son poème « Complainte » notamment, il se lamente sur l'amour perdu et les incertitudes de

la vie : « *Hélas ! J'aimerais bien trouver une lande / où je creuserais une fosse / Pour mon repos éternel, / Ne voulant plus d'une vie d'oisiveté !* » Dans ce poème, il imagine qu'après sa mort, son amoureuse est venue pleurer devant son tombeau et « s'y est effondrée en baisant sa terre fraîche ».

Ce n'est pas un cas rare pour les poètes chinois qui ressentent la solitude à cette époque-là. YU Gengyu, un autre poète chinois, l'a également exprimée dans ses vers : « La solitude ! Vivre dans la solitude, réfléchir dans la solitude. J'écris mes poèmes en caressant mon front sanglant de s'être heurté à la société » (XIE , 2002 :145). Marquée par le registre mélancolique, l'émanation de la solitude profonde dans sa poésie lui a valu le surnom de « Baudelaire de Chine » (WANG, 2006 : 38). XIE Zhixi, critique littéraire, l'a considéré comme « le poète le plus proche de Baudelaire et du mouvement du symbolisme chinois » (WANG, 2006 : 37) en soutenant ceci : « S'absorbant réellement dans la représentation de la conscience décadente de la vie, YU Gengyu est influencé d'une manière évidente par la littérature du décadentisme qui était en vogue dans les années 1920 au XX^e siècle, représentée par Baudelaire, Edgar Poe, dont les œuvres étaient abondamment lues par YU Gengyu. » (*Ibid.* : 150).

À la différence de certains « disciples » qui gémissent sans douleur, les sentiments pessimistes et désespérés de YU s'enracinent dans une vie accablante. Il ne s'interdit donc pas de la révéler dans ses vers : « J'ai bu tant de mélancolie du verre de la vie » (« Le rosier sur le squelette »). YU a été si tourmenté par le sentiment du désespoir qu'il n'exploite que la tristesse, la douleur, la solitude dans la poésie. La mélancolie s'intègre dans son art poétique, sa poésie est teintée d'une couleur spleenétique et transformée en symbole du spleen, comme le montre notamment « La poésie funèbre » : « *Squelette de poésie, endors-toi doucement, / A ce dernier moment, en caressant ton cadavre / Je pleure sans prononcer aucune rime / Mes jours passés, / Se sont dissipés dans mon destin misérable et douloureux* ». À la lecture de ses vers, nous découvrons une fusion des sentiments et des mots, des expériences de la vie et de la poésie, ainsi qu'une note pessimiste inhérente à son lyrisme poétique.

Lisant YU Gengyu, nous butons souvent sur le vocabulaire morbide que Baudelaire a été le premier à introduire abondamment dans son œuvre : « le squelette », « le tombeau », « le cadavre ». Pourtant, à force de le lire, on constate une certaine monotonie des thèmes et du style dans son œuvre. Les sentiments exprimés par les vers proviennent d'expériences vécues par le poète ; la répétition des mots, des images, des termes révèle une banalité qui provoque la même sensation chez le lecteur. Le poète chinois reconnaîtra plus tard ce problème : « Je me suis rendu compte que les poèmes que j'avais écrits étaient dominés par une même note

avec des mots modifiés. Il est donc vain de continuer à écrire » (WANG, 2006 : 150). Cette monotonie ne s'observe pas chez Baudelaire. Il porte la solitude, la douleur ou la souffrance avec la préoccupation permanente d'enrichir son répertoire d'images, de thèmes, et d'idées. Ayant un goût passionné des méthodes de composition, il transmet aussi un esprit de révolte. Chez Baudelaire, « le spleen (est) barrage contre le pessimisme. Baudelaire n'est pas pessimiste. Il ne l'est pas, parce que chez lui l'avenir est frappé d'un tabou » (Benjamin, 1955 : 212). Chez YU, le style spleenétique ne constitue qu'une nécessité d'expression et de survie pour se procurer du courage face aux vicissitudes de la vie. Son exhalation de la mélancolie infinie et du désespoir complet manifeste néanmoins un pessimisme face à l'adversité de la vie ; le poète n'indique pas les ressources nécessaires qui permettraient aux lecteurs de se projeter dans l'avenir.

3. Le spleen et la ville moderne

Le spleen chez Baudelaire s'explique d'une part par son tempérament intrinsèque, d'autre part par ses sentiments complexes envers la grande ville de Paris. Avec Baudelaire, pour la première fois, la grande ville est entrée dans la poésie et a montré son aspect particulier et inattendu. Benjamin précise que « ce qui résonne chez Baudelaire lorsqu'il évoque Paris dans ses poèmes, c'est la fragilité, la caducité de cette grande ville. » (Benjamin, 1955 : 231). Baudelaire découvre une poésie dans la ville marquée par la laideur et le mal. Sous sa plume, c'est une ville industrielle polluée et sordide où il voit « les fleuves de charbon monter au firmament / Et la lune verser son pâle enchantement » (« Paysage ») ; c'est une ville érotique dans laquelle « le long du vieux faubourg, » pendent « aux mesures / les persiennes, abri des secrètes luxures » (« Le soleil ») ; c'est une ville où habitent les pauvres, les laboureurs, les mendiants, les vieux et les chiffonniers pour lesquels Baudelaire manifeste une vraie compassion : « De ce terrain que vous fouillez, / Manants résignés et funèbres, / Ou de vos muscles dépouillés, / Dites, quelle moisson étrange, / Forçat arrachés au charnier, / Tirez-vous, et de quel fermier / Avez-vous à remplir la grange ? » (« Le squelette laboureur »).

Pour Baudelaire, cette ville violente et sordide a un charme fatal. C'est une ville de vices, mais également un espace de rêves où tout est possible. Baudelaire y trouve des inspirations infinies et voit la beauté cachée derrière le mal : « Quand, ainsi qu'un poète, il descend dans les villes, / Il ennoblit le sort des choses les plus viles » (« Le soleil »), « Dans les plis sinueux des vieilles capitales, / Où tout, même l'horreur, tourne aux enchantements, / Je guette, obéissant à mes humeurs fatales, / Des êtres singuliers, décrépits et charmants. » (« Les petites vieilles »). Ce Paris a pour Baudelaire une attirance éternelle, et Baudelaire garde de Paris de

« chers souvenirs » ineffaçables : « Paris change ! mais rien dans ma mélancolie / N'a bougé ! Palais neufs, échafaudages, blocs, / Vieux faubourgs, tout pour moi devient allégorie, / Et mes chers souvenirs sont plus lourds que des rocs. » (« Le cygne »). Il affirme : « La vie parisienne est féconde en sujets poétiques et merveilleux. Le merveilleux nous enveloppe et nous abreuve comme l'atmosphère ; mais nous ne le voyons pas » (Baudelaire, 1976 : 496). Chez Baudelaire, tout ce qui est misérable, décadent, mauvais, nocturne ou artificiel, peut aussi impérieusement réveiller les ressources les plus décisives de l'écriture.

Cet intérêt d'introduire la grande ville dans la poésie a inspiré le monde littéraire chinois. Les sentiments complexes nés dans la ville moderne trouvent un écho dans la sensibilité nouvellement citadine des poètes chinois et correspondent bien à leur horizon d'attente : « Les sujets poétiques de la ville incarnent la naissance de la littérature moderniste. Et cela commence par Baudelaire. » (XIAO, 2000 : 69). Le poète présente un tableau sombre de Paris qui est rempli de maisons de prostitution, de prisons et d'asiles d'aliénés. Néanmoins, dans cette ville, il éprouve la beauté du mal en essayant de chercher la fleur sortie du gouffre ténébreux et décadent. C'est le point de départ pour une nouvelle conception littéraire, de nouveaux sujets et styles qui vont remplacer la représentation poétique de la littérature classique.

Au début du XX^e siècle, la Chine renoue avec l'occidentalisme après des siècles de fermeture. L'influence de la littérature occidentale a coïncidé avec le temps de sa modernisation. Des poètes chinois se sont sentis étrangers dans cette société marquée de plus en plus par le matérialisme. Ils ont créé alors des poèmes dont l'expérience spleenétique est étroitement liée aux sentiments déchirés éprouvés par les gens vivant dans la ville moderne. Selon TAN Chuliang, « la vie moderne » signifie la vie difforme et anormale dans la grande ville sous le système semi-féodal, semi-colonial ; « les sentiments modernes » sont marqués par « la sentimentalité, l'angoisse, la mélancolie, la sensibilité, la fragilité, même la désillusion et le néant » (TAN, 1997 :118).

LIN Geng est un poète chinois qui traduit l'influence exercée par Baudelaire en ces termes : « Quand je lis les œuvres de Baudelaire, parfois je ressens l'afflux de sang qui coule comme le flot du printemps chez moi, parfois je ressens le frisson de tout mon corps, ainsi je sais que je suis une personne vivante et je commence à aimer la littérature » (*Ibid.* :142). Dans ses poèmes, nous pouvons lire l'adaptation d'un jeune intellectuel qui vivait dans la métropole où d'une part, il dénonçait la noirceur de la société, et où, d'autre part, il insistait sur sa recherche de la lumière dans le vague. Pour lui, la vie est comme un cauchemar, il n'éprouve qu'une profonde indignation : « L'indignation du XX^e siècle, / qui nous agresse comme la nuit obscure ; / qui nous fatigue, / chargée de blessures, / traverse la ville métropole ».

Baudelaire se sent étranger à Paris. Dans le poème en prose « L'étranger », il se définit, comme « un homme énigmatique », « un extraordinaire étranger » qui n'a ni père, ni sœur, ni frère, ni amis, qui ignore sa patrie et n'aime que les nuages symbolisant la vanité, l'incertitude, le hasard ou quelque chose de fugitif. Le poète emploie l'image des « nuages » pour décrire « l'étranger » qui flâne dans les rues de la grande ville comme les nuages flottent dans le ciel sans destination, sans domicile, solitaires et perdus dans le vaste espace. Ce sont des expériences propres aux gens qui ont vécu dans la ville moderne.

La poétesse CHEN Jingrong, partisane de l'art de Baudelaire, témoigne de sa passion particulière pour la traduction de ses poèmes et de leur impact sur sa propre création. Elle se voyait aussi en étrangère. Il suffit de lire ce petit poème pour voir la trace de son modèle : « Je me vois souvent/ Une existence bizarre / Qui médite seule des pensées étranges/ Et parle à soi-même des langues inconnues/ Quand je reste debout au coin de la rue/ Un vent souffle brusquement/ Je vois en moi une exilée étrangère/ En face d'un monde étranger. » (« Le moi étranger »). Nous pouvons remarquer cinq occurrences de la notion d'étrangeté qui accentue le sentiment spleenétique de la poétesse et témoigne de son malaise dans la grande ville.

De même que Baudelaire, CHEN Jingrong ne met pas l'accent sur la description minutieuse de la ville ou des habitants. Elle s'intéresse plutôt à représenter les sensations spéciales de l'étranger qui vit dans une ville inconnue. La représentation de la ville sert simplement de cadre pour la projection de ses sentiments.

Certains critiques chinois pensent que le fort intérêt de CHEN Jingrong pour la grande ville consiste en une simple imitation de Baudelaire. Ce reproche nous paraît cependant peu fondé. Il est vrai qu'en lisant et en traduisant ce grand poète français, CHEN entrevoit une possibilité ou un modèle d'écriture. Mais ce qui est essentiel, ce sont ses propres expériences de la vie. Venant d'une petite ville, la jeune femme vivait seule à Shanghai. Elle menait une vie difficile dans cette mégapole, ponctuée de mauvaises rencontres amoureuses et de critiques méchantes et sévères reçues de la part des écrivains gauchistes contre sa création littéraire. Elle a recours à la création poétique pour manifester ses heures de dépression car la poésie est, pour elle, le résumé de la vie.

Néanmoins, notre poétesse n'est pas une pure pessimiste car sa voix, angoissée et malheureuse, est souvent accompagnée d'indices d'espoir qui apparaissent parfois à la fin d'un poème. Le poème intitulé « A un ami de la ville de brouillard » peignant la ville fourmillante finit par le vers « le ciel vaste et ensoleillé après la pluie ». Un autre poème intitulé « Regarder à travers les poussières » décrit l'angoisse des gens dans la ville sordide. « Tout se blottit sous les poussières lourdes », mais à la fin « le bleu du ciel » apparaît de façon surprenante. Après avoir révélé la nature

cruelle de l'agitation urbaine, le poème dont le titre est « Au crépuscule, je suis à côté de toi », finit par « le soleil tout rouge à l'aube ». Le poème « Sur le pont au crépuscule de l'hiver » a aussi une fin optimiste : « La nuit obscure va révéler le vrai visage de ce monde ».

Dans la grande ville, les poètes constatent une sorte d'existence aliénée devant le progrès technologique. Le monde urbain devient matérialiste, les gens ne reconnaissent plus la ville où ils vivent, ils n'arrivent pas non plus à s'y intégrer. C'est la raison pour laquelle les poètes se sentent mis à l'écart dans la société. Dans les années 1980, BEI Dao a repris ce thème : « Pour le monde/ Je suis toujours un étranger/ Je ne comprends pas sa langue/ Il ne comprend pas mon silence/ Ce que nous échangeons/ Ce n'est qu'un léger mépris/ Comme une rencontre au miroir/ Pour moi/ Je suis toujours un étranger/ J'ai peur de l'obscur/ Mais je masque avec mon corps/ Les lumières d'une seule lampe/ Mon ombre est mon amour/ Le cœur est l'ennemi » (« Sans titre »). Chez BEI Dao, cette situation d'aliénation est devenue encore plus grave ; le poète se sent étranger non seulement au monde mais aussi à lui-même. L'homme est complètement perdu dans ce monde inconnu. Ce sentiment d'obscurité se trouvait également chez Baudelaire qui, le 26 mars 1853, écrit à sa mère : « J'ai une âme si singulière que je ne m'y reconnais pas moi-même » (Murphy, 2002 : p115). Les poètes qui prêchent le culte de « l'art pour l'art » sont contraints à vivre en désaccord avec une société qui n'adore que le « dieu de l'Utile » comme le cénobite qui, sous la plume de Baudelaire : « Prenant pour atelier le champ des funérailles / Glorifiait la Mort avec simplicité ».

Au fil du progrès de la société, la vie citadine est toujours plus marquée par le matérialisme et la vanité. Les gens sont déchirés par les exigences sociales, tourmentés par des sentiments d'insatisfaction, envahis par une sorte de lassitude, de renoncement. Paris pour Baudelaire a un charme irrésistible même s'il a dénoncé sans duplicité ni dissimulation les crimes de cette ville. Il se contente d'être l'observateur vigoureux de cette métropole-kaléidoscope capitaliste. Teintée d'une couleur spleenétique, la constatation de Baudelaire implique néanmoins des réflexions philosophiques qui révèlent les contradictions du progrès social et les difficultés de l'intégration des citadins.

Conclusion

D'une part, Baudelaire ressent une profondeur enivrante, une émotion d'une grande force et d'une grande beauté lorsqu'il évoque, à travers des images, des allégories et des réflexions toujours poétiques, le mal et la condition misérable de l'humanité. Le spleen dévoile une authentique compassion pour les plus démunis et s'accompagne chez lui d'un sentiment de révolte qui détermine la quête de l'idéal. D'autre part, le spleen de Baudelaire fait partie de sa nature constructrice :

il éprouve perpétuellement un besoin de créer et une aspiration vers la réalisation de son art, la sensation de non-satisfaction le guide toujours vers le lointain. Si les poètes chinois se contentent de percevoir certains moments de la vie à travers l'expression des sentiments spleenétiques liés à l'apparence visuelle, Baudelaire a réussi à dégager de la réalité prosaïque « une poésie de la vie » qui lui permet d'accéder à la maîtrise spirituelle du monde.

En ce qui concerne l'expérience de la ville moderne, Baudelaire a joué le réel rôle de rôdeur et d'observateur en faisant preuve d'une clairvoyance diabolique et d'une modernité extraordinaire tandis que les poètes chinois se préoccupent plutôt de leur intérieur et de leurs sentiments personnels. Face à la laideur de la ville moderne, démunis de tout moyen pour la changer, ils expriment leur malheur dans leur poésie où le registre spleenétique trahit plutôt un sentiment d'impuissance. Chez les poètes chinois, c'est souvent la résignation qui prédomine. Pourtant Baudelaire conçoit sa poésie comme une activité créatrice où on voit l'image d'un révolté qui ne cesse pas de lutter, contre le conformisme et le banal. Le registre spleenétique sous sa plume est transformé en puissance de création. « Rien n'a encore vieilli en poésie de Baudelaire. » (Benjamin, 1955 : 230).

Bibliographie

- Baudelaire, C. t.I, 1975, t.II, 1976. *Œuvres complètes I, II*. Paris : Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade ».
- Baudelaire, C. 1973. *Correspondance I*. Paris : Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade ».
- Rincé, D. 1984. *Baudelaire et la modernité poétique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Sartre, J-P. 1947. *Baudelaire*, Paris : Gallimard, réédité en 1975.
- Murphy, S. 2002. *Lectures de Baudelaire*. Reims : PUR.
- Benjamin, W. 1955. *Un poète lyrique à l'apogée du capitalisme* (traduit par Jean Lacoste). Paris : Petite bibliothèque Payot.
- Tan Ch-l. 1997. *中国现代派文学史论 (Etudes sur l'histoire de la littérature chinoise moderne)*. Shanghai : Edition Xuelin.
- Wang J-z. 2006. *二十世纪中国的现代主义诗歌 (La Poésie moderniste chinoise au XX^e siècle)*. Beijing : Edition de l'art et de la culture.
- Xiao T-q. 2000. *世纪末思潮与中国现代文学 (Les Pensées à la fin du XX^e siècle et la littérature chinoise moderne)*. Hefei : Editions de l'Education de l'Aihui.
- Xie Z-x. 2002. *中国现代文学研究 (Etudes sur la littérature moderne chinoise)*. Beijing : Editions de l'Université de Qinghua.

Note

1. Ce présent article est l'un des résultats du projet de recherches « Les études sur la réception de Baudelaire en Chine » financé par la Commission d'éducation municipale de Chongqing(17SKG113) et l'Université des Etudes Internationales du Sichuan (sisu201611).

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Synergies Chine n° 14 - 2019 p. 83-91

L'exotisme chinois claudélien dans *Connaissances de l'Est* et son influence en Chine

LI Lu

Université Sun Yat-sen, Chine

lilusys@yahoo.com

LIU Ying

Université Jean Moulin Lyon III, France

milu3370@icloud.com

Reçu le 25-03-2019 / Évalué le 30-05-2019 / Accepté le 31-07-2019

Résumé

Dans son chef-d'œuvre *Connaissance de l'Est*, Paul Claudel décrit par la perception sensible et l'appréhension intellectuelle le paysage et l'expérience dont il a été témoin pendant son séjour en Chine. Sa parole tridimensionnelle - religieuse, anthropologique et esthétique - répond en effet au triple statut de Claudel qui est chrétien-voyageur-poète. Son expérimentation de modes divers, sa pénétration au sens à travers l'apparence de l'altérité ainsi que sa quête spirituelle ont fait de l'exotisme chinois un courant singulier contre la vogue du XIX^e siècle. En tant que précurseur qui a introduit la Chine dans la littérature française contemporaine, Claudel offre une nouvelle vision, permettant à des lecteurs français et chinois de connaître la Chine.

Mots-clés : Paul Claudel, *Connaissance de l'Est*, exotisme, tao, Chine

克洛岱尔式的中国异国情调在《认识东方》中的体现及其在华影响

摘要：保尔·克洛岱尔在他的代表作《认识东方》一书中，以敏锐的观察力和聪慧的理解力描述了他在华期间的所见所闻。书中所蕴含的宗教学、人类学和美学三维度的话语，与克洛岱尔作为基督徒、旅行者和诗人的三重身份相呼应。多种文体的实验写法，透过差异的表象深入探寻本质意义以及对精神世界的追求使得他的中国异国情调有异于19世纪的潮流。作为将中国引入法国当代文学的先驱，克洛岱尔既为法国读者也为中国读者开辟了一个认识中国的新视角。

关键词：保尔·克洛岱尔；认识东方；异国情调；道；中国

Claudél's Chinese exoticism in *Knowing the East* and its influence in China

Abstract

In his master piece *Knowing the East*, Paul Claudel describes, with his sensitive perception and intellectual comprehension, the landscape and experience that he witnessed during his stay in China. Claudel's tridimensional words - religious, anthropologic and esthetic, reply actually to his triple status as Christian-traveler-poet. His experiment of diverse writing styles, insight into the meaning through the appearances of otherness as well as spiritual search make his Chinese exoticism an unusual wave against the current in the 19th century. As a pioneer who introduced China into contemporary French literature, Claudel offers a new vision which allows both French and Chinese readers to know China.

Keywords: Paul Claudel, *Knowing the East*, exoticism, Tao, China

Introduction¹

La Chine, géographiquement éloignée et culturellement différente de l'Europe, a toujours été un pays exotique et fascinant pour les Européens. Depuis la fin du XIX^e siècle, bon nombre d'écrivains français tels que Pierre Loti, Victor Segalen, Henri Michaux, André Malraux sont partis à la rencontre de ce grand pays. Ces noms représentent une génération d'écrivains-voyageurs qui ont entretenu un lien privilégié avec la Chine. Leurs écrits, tellement inspirés par le paysage et la civilisation de l'Empire du Milieu, ont enrichi la littérature d'exotisme. Parmi eux, Paul Claudel avec *Connaissance de l'Est* marque un exemple d'exotisme singulier, qui nous permet de rompre avec la routine pour découvrir un Moi différent aux yeux d'un Autre. Pourtant, L'oeuvre de ce poète a rencontré moins d'échos en Chine que celle d'autres écrivains-voyageurs français, alors même qu'il fut le premier d'entre eux à la découvrir et qu'il fut aussi celui qui y vécut le plus longtemps². Ainsi, la Chine constitue l'étape cruciale de sa carrière et une source d'inspiration fondamentale pour son oeuvre. Le nom de Paul Claudel est apparu pour la première fois en Chine dans les années 1930 dans *Etudes françaises* à Beijing avec une très brève présentation (Xu, 2007 : 1). Il faut attendre jusqu'aux années 1990 pour voir paraître quelques traductions en chinois de ses oeuvres ainsi que des recherches sur ses oeuvres. Qu'est-ce que l'exotisme claudélien et quelles sont ses particularités au regard de l'importance de la Chine dans ses oeuvres et le peu d'échos qu'elle y trouva pendant près d'un siècle³ ? Comme ses premières publications concernant la Chine sont incluses dans un recueil de poèmes en prose intitulé *Connaissance de l'Est*, l'analyse de cet ouvrage nous paraît nécessaire pour répondre à ces questions.

1. La figuration de la Chine sous le regard d'un diplomate-poète

Le volume de *Connaissance de l'Est* a paru pour la première fois au *Mercur de France* en 1900. La version augmentée et définitive a été rendue publique en 1928 chez Pichon. En 1974, cet ouvrage est sorti chez Gallimard avec un autre recueil rédigé pendant son séjour au Japon, *L'Oiseau noir dans le soleil levant*, qui rassemble des textes divers y compris plusieurs pièces dans lesquelles les souvenirs de Chine émergent aisément.

Le paysage occupe une place importante dans l'écriture de *Connaissance de l'Est*. L'auteur définit cet ouvrage comme un livre composé de petits tableaux qu'il a dessinés en Chine. Pour Claudel qui n'avait aucune connaissance de la Chine, le paysage est le premier facteur de l'étonnement, de l'admiration et de la réflexion. Tous les tableaux de paysages portent, selon le désir du poète, une signification esthétique et poétique. De l'eau à la montagne, il approche le paysage chinois dans un esprit de contemplation et de participation ; comme un modèle réduit du monde extérieur, le jardin chinois est comparé sous la plume claudélienne à une nature foisonnante et complexe, à une œuvre d'art mystérieuse et harmonieuse, son goût de la nature « naturelle » inspire Claudel ; la ville en Chine, perçue comme « ancienne » et « archaïque », désordonnée en apparence, mais cohérente en vérité, est admirée par le poète qui a horreur de la civilisation moderne et qui rêve d'une société antique. Dans la description de la pagode, l'auteur fait usage de la terminologie architecturale pour expliquer la composition ordonnée d'un espace extérieur. Avec un grand intérêt pour la construction d'un bâtiment particulier et d'un édifice spécifique, Claudel mesure le sens de la forme et aboutit enfin à une réflexion esthétique sur une architecture trouvant un équilibre entre pesanteur et légèreté.

Les Chinois trouvent aussi leur place dans les « images de la Chine ». Des figures de mendiants et de prostituées d'une part, celles de paysans et de laboureurs d'autre part, nettement différenciées, mettent en scène la décadence et l'espoir de l'empire finissant. Claudel esquisse en détail leurs figures, représente la réalité de leur condition, sans l'enjoliver ni la défigurer. L'image de ces petites gens, bien que sommaire et rapide, montre au lecteur une physionomie du peuple chinois vivant à l'époque. Le tempérament calme des Chinois possède, sous la plume de Claudel, d'un esprit optimiste, d'un art de vivre au présent, d'une reconnaissance instinctive des bons moments de la vie.

La figuration de la Chine est construite par ses promenades solitaires et ses expériences directes. C'est en Chine que Claudel a passé son âge d'or (de 26 à 40 ans). En tant que consul/vice-consul de plusieurs villes chinoises, Claudel a

représenté l'Etat français pour entamer des négociations avec le gouvernement chinois semi-féodal et semi-colonisé. Vu son statut politique, ce diplomate-poète choisit le discours objectif pour son recueil de poèmes en prose qui retrace ses premières aventures exotiques et poétiques en Chine. Ce genre de discours s'efforce d'éliminer toute trace d'un énonciateur individuel, car il ne porte aucun jugement sur l'objet dénoté. Les éléments indépendants sont mis en parallèle avec une expressivité simple. A travers une énumération des divers éléments découverts, l'auteur nous offre une perspective étendue et détaillée. Claudel cherche une précision descriptive qui est basée sur une écriture objective, voire scientifique. Cette objectivité efface, dans une certaine mesure, la qualification et l'évaluation personnelle, et brise l'ordre établi des stéréotypes. C'est une lutte contre la vision stéréotypée du monde et pour sa recherche d'authenticité. Une telle écriture, influencée par le statut ainsi que la poétisation de l'auteur, se distingue des visions stéréotypées de la Chine souvent déformées par l'exagération et sous l'effet d'une rhétorique émotive cherchant à construire l'exotisme oriental. La perspicacité et le sang-froid de notre diplomate se trahissent entre les lignes. Cependant, ce style hors du commun n'a pas reçu beaucoup d'écho chez les lecteurs européens ou chinois aussi bien, aspirant à un Orient énigmatique.

2. Pour un singulier exotisme chinois claudélien

Toute étude portant sur l'écrivain-voyageur rencontre inévitablement la notion d'exotisme. Claudel avec *Connaissance de l'Est* présente un exemple d'exotisme singulier. Cette singularité à contre-courant de la vogue de l'exotisme du XIX^e siècle mérite d'être interrogée.

Dans un sens général, l'exotisme littéraire constitue un point de vue, un discours, un ensemble de valeurs et de représentations à propos d'un Ailleurs. L'exotisme est une idéalisation de ce que l'on ne connaît pas, ou pas suffisamment ; l'exotisation peut être définie comme un processus de construction géographique de l'altérité propre à l'Occident, qui montre une fascination condescendante pour certains ailleurs (Stanszak, 2008 : 8). Selon Todorov (1989 : 355), l'exotisme renvoie à une attitude où « l'autre est systématiquement préféré au même ». Il remarque par ailleurs que l'exotisme relève d'une valorisation hâtive de l'Autre, qui n'est apprécié que parce qu'il est différent de soi. Cette idéalisation de l'Autre mènerait à un refus d'apprendre à le connaître vraiment. C'est une attitude selon laquelle l'Autre est considéré comme un mystère, et qui est profondément basée sur l'ignorance. Elle implique une lacune de la connaissance, et un manque de vouloir savoir, puisque tout savoir de l'Autre relativisera son altérité. A cet égard, la connaissance de la réalité est incompatible avec l'exotisme, car ce dernier ne repose pas sur une adaptation, mais sur une prise en compte de l'incompréhensibilité.

Cependant, l'exotisme claudélien manifesté dans *Connaissance de l'Est* est difficile à élucider. En 1956, Pierre Jourda, dans son étude *L'Exotisme dans la littérature française depuis Chateaubriand*, décide de ne consacrer qu'une ligne à *Connaissance de l'Est* : selon lui, Claudel « dit la douceur des souvenirs qu'il garde de son séjour en Chine » (Jourda, 1956 : 122). L'exotisme de Claudel est un cas singulier dans la vogue du XIXe siècle. Le poète n'a pas créé dans *Connaissance de l'Est* une Chine artificielle, séparée de la réalité ou qui apparaisse comme un décor d'imagination, au contraire, tous les éléments dans la représentation de la Chine prennent la forme projective, rétablissant son expérience directe. Des détails retenus par l'observateur sont liés à ses réactions contre les formes classiques de l'expression française. Certes, des choses étrangères ont apporté un sentiment d'exotisme à Claudel. Exotisme du paysage : rizières et cocotiers, pagodes et palanquins, fumées d'opium, banians, fleuve de boue. Exotisme de la population : foules innombrables dont il ne comprenait pas le langage et dont les gestes l'étonnaient. Mais chez Claudel, l'exotisme proprement dit s'efface au profit d'une volonté de savoir, car les conceptions de l'ailleurs et de l'Autre sont suivies d'un examen plus approfondi. L'impression exotique ne peut donc durer qu'un temps, et est battue en brèche par la connaissance de l'Autre. En « habitant » avec la Chine, son paysage et sa spiritualité, Claudel fait tous les efforts pour effacer l'impénétrabilité entre le Moi et l'Autre. Ce qui sauve Claudel des stéréotypes sommaires et des regards européens, c'est que sa volonté de savoir est stimulée par un désir de s'approprier le monde chinois, auquel s'ajoute une passion de l'universel qui lui fait voir chaque création dans une unité.

Claudel vient en Orient pour le *comprendre*. Dans la Chine de *Connaissance de l'Est*, il ne s'agit pas d'une utopie idéalisée, ni d'un mystère inaccessible, que ses prédécesseurs imaginaient à partir d'un objet d'art chinois tel qu'un paravent ou une peinture, mais plutôt d'un code qui mérite le décodage du poète. Claudel tente de comprendre l'Orient, qui, selon lui, ne s'oppose pas à l'Occident, car toutes les choses du monde sont en harmonie, sont une unité, bien qu'il reconnaisse la diversité du monde. Il intitule son oeuvre *Connaissance de l'Est*, car l'Est de Claudel n'est pas l'Orient des romantiques ou des parnassiens⁴ : il désigne une réalité nouvelle que le voyageur explore et dont la découverte fournira matière à une réflexion esthétique et philosophique. L'idée fondamentale de la connaissance, selon Claudel, réside dans l'établissement et la constatation des rapports qui sont entre les choses (Claudel, 1984 : 65). A partir d'un jeu de mots : « connaître, c'est co-naître, c'est-à-dire naître avec », Claudel définit la connaissance en développant la notion de co-naissance qu'il a expliquée dans *l'Art Poétique* (p.195) :

Connaissance est une co-naissance. Nous ne cessons pas de co-naître au monde, c'est-à-dire que notre connaissance c'est l'œuvre de l'épanouissement circulaire de notre être constamment en état de vibration, sur lequel viennent s'insérer les touches diverses qui sont les objets de cette co-naissance spéciale.

Le monde est connu avant tout par nos sens et l'homme partout où il connaît, unit en lui les choses différentes. Par-là, la communion du microcosme et de l'univers s'accomplit. De plus, comme il le dit : « Nous les co-naïssons, nous les produisons dans leurs rapports avec nous. » (*ibid* : 58) La co-naissance est à la fois un art de rapprocher le sujet regardant et l'objet regardé, et un art d'établir l'analogie entre les choses qui composent l'unité de l'univers. De ce fait, l'art poétique de Claudel ne consiste plus en un art d'écrire, mais en un art de l'univers, une tentative qui envisage l'univers comme une œuvre.

Le décodage du mystère chinois et la réduction de l'altérité, dans un désir de connaître et de comprendre davantage, va à l'encontre de l'exotisme conventionnel qui met l'accent sur l'ignorance et l'imagination pour renforcer une ambiance mystérieuse. L'exotisme claudélien montre ainsi une excentricité radicale et une originalité inédite. Avec honnêteté, Claudel expose la Chine devant le monde tout en la démythifiant, de sorte que sa gloire et son altérité se ternissent, ce qui n'est pas approuvé par ceux qui souhaitent garder une image énigmatique de la Chine.

3. La quête spirituelle de Claudel à travers la découverte de la sagesse chinoise

Il faut noter que *Connaissance de l'Est* est non seulement une collection d'images de la Chine, mais aussi un témoignage de la recherche poétique et spirituelle du poète. En tant que chrétien, Claudel éprouve un grand enthousiasme à découvrir les religions orientales. La rencontre du bouddhisme et du taoïsme rend la figuration de la Chine plus complète.

Puisque le monde matériel de l'Europe du XIX^e siècle l'étouffe, Claudel porte un grand intérêt à la découverte de l'univers asiatique. Il approche le paysage chinois dans un esprit de contemplation, de connivence et de participation. Ces trois procédés composent sa démarche essentielle pour s'appropriier la nature, et en allant plus loin encore : l'esprit asiatique. La découverte de la religion, de la sagesse chinoise est sans doute l'expérience la plus séduisante et la plus significative pour notre poète chrétien. Les pagodes, les autels, les cierges rouges, la fumée d'encens, tant d'évocations visuelles témoignent d'une attention émerveillée. L'écrivain est aussi sensible à la présence des tombeaux dans la montagne et au culte des morts que pratiquent les Chinois.

« *Je suis avant tout catholique* », affirme Claudel devant ses lecteurs. A cet homme de foi, la vision catholique sert de filtre de l'appréciation du paysage et de la culture étrangère et dépasse la vision exotique. En prenant une métaphore architecturale, Gilbert Gadoffre affirme dans sa thèse intitulée *Claudel et l'Univers chinois* que « *tout se passe comme si la personnalité de Claudel s'était, à son insu, développée sur un plan double, et comme si la cathédrale reposait sur une crypte chinoise* ». (Gadoffre, 1968 : 348).

C'est-à-dire que Claudel use à la fois de son intuition chrétienne et de ses repères occidentaux pour comprendre la Chine, et en retour, la Chine nourrit sa pensée et développe sa personnalité avec ses paysages et son esprit particuliers. La vision cosmologique chrétienne s'harmonise avec la pensée traditionnelle orientale sur le rapport entre l'homme et la nature.

Au départ, la connaissance du bouddhisme chez Claudel n'est pas différente des clichés circulant dans les élites européennes, qui le considèrent comme « un culte du néant » parce qu'il nie l'existence et qu'il préconise l'anéantissement. Dans *Pagode et Ça et là*, la description du Bouddha aboutit à ces affirmations : « *La conscience de leur inertie suffit à la digestion de leur intelligence* » (Xu, 2007 : 8), et le Bouddha « *ne trouva que le Néant et sa doctrine enseigne la communion monstrueuse* » (*ibid.* : 97). Cette religion du Néant absolu, aux yeux de Claudel, tourne le dos à la philosophie de l'Être, qui est un des fondements de la religion chrétienne. Par contre, le tao, avec l'idée de non-agir, apparemment opposée à l'idée d'activité de l'esprit chrétien, figure un mode de vie admiré par cet homme politique occidental. Il s'agit d'une force positive dans l'inertie, d'un enseignement de *wu-wei*, c'est-à-dire de l'art de maîtriser les événements sans s'opposer à eux (Watts, 2005 : 39). Le *wu-wei* modèle la plasticité du caractère national de la Chine. Claudel voit la Chine « *impuissante comme la mer à prévoir ses agitations* » qui peut « *se sauver de la destruction par sa plasticité* » (*ibid.*).

Pour Claudel qui est un fervent chrétien, la découverte de la sagesse chinoise est l'expérience la plus significative. En s'imprégnant de la sagesse taoïste, Claudel réalise sa quête spirituelle sous deux ciels. En dessinant une ville de « vide », Claudel figure la Chine du tao, qui montre une symbiose des différents éléments et une plasticité intérieure. La notion du vide positif explique la raison pour laquelle la Chine ne sera pas détruite par une puissance extérieure. Cette conviction peut expliquer son choix de fermer les yeux devant les troubles politiques que le régime connaissait à l'époque, et de se contenter de l'immutabilité de l'empire comme si rien n'était changé, puisque les lecteurs ne trouvent aucune trace concernant la crise sociale de l'empire finissant : l'assaut des étrangers, la corruption et l'incompétence du gouvernement Qing, les pénuries de terres, la famine et une population

rurale de plus en plus appauvrie... Son indifférence plus ou moins volontaire face à la situation sociale de la Chine d'alors, mais aussi son point de vue chrétien et son attrait pour le taoïsme qui allaient à l'encontre de l'ambiance politique qui régnait avant les réformes et l'ouverture de la Chine, expliquent pour une part le peu d'intérêt des intellectuels chinois pour son œuvre et sa faible diffusion en Chine.

Conclusion

Connaissance de l'Est est un témoignage de la recherche poétique et spirituelle de Paul Claudel. La figuration de la Chine sous sa plume témoigne d'un rejet de l'exotisme en vogue au XIX^e siècle au profit d'un portrait originel de l'Autre dans l'écriture plus objective d'un diplomate et de la volonté de connaître et de comprendre l'altérité orientale. La quête spirituelle entre deux ciels chez Claudel se réalise dans une harmonie entre la pensée chrétienne et la sagesse du tao chinois. Grâce à une vision universelle du poète, *Connaissance de l'Est* nous offre un nouvel horizon de l'exotisme littéraire au tournant du siècle. Malgré son influence limitée dans la Chine d'autrefois, il est le premier écrivain contemporain qui ait introduit la culture chinoise en France et dans la littérature française (Yu, 1999 : 72), car à partir de lui, la source de connaissance de la Chine ne se limite plus aux ouvrages des missionnaires comme ce fut le cas depuis presque trois siècles. Claudel fut un modèle pour nombre d'écrivains français, il encouragea à voyager en Chine et il inspira : *Stèles* (1921) de Victor Segalen, qui est un recueil de poèmes qui portent l'empreinte de l'influence de Claudel et que ce dernier admirait d'ailleurs particulièrement ; *Anabase* (1924) de Saint-John Perse n'est pas sans rapports non plus avec l'œuvre de Claudel, avec lequel il a en outre entretenu une riche correspondance ; Dans *La Condition Humaine* (1933), Malraux confronte l'Occident et l'Orient, de même que Claudel l'avait fait dans *Partage de Midi* (1905) ; Henri Michaux a raconté son expérience en Chine et en Inde en tant que voyageur-observateur dans *Un Barbare en Asie* (1933), qui peut s'apparenter à *Connaissances de l'Est*. Claudel a contribué aux échanges franco-chinois : il a ouvert aux Français une fenêtre sur la Chine et a invité les Chinois à réfléchir sur son image inhabituelle aux yeux d'un Autre.

Bibliographie

- Claudel, P. 1974. *Connaissance de l'Est* suivi de *l'Oiseau noir dans le soleil levant*. Paris : Gallimard.
- Claudel, P. 1984. *Art poétique*. Paris : Gallimard.
- Gadoffre, G. 1968. *Claudel et l'univers chinois*. Paris : Gallimard.

Jourda, P. 1956. *L'Exotisme dans la littérature française depuis Chateaubriand : Du romantisme à 1939*. 1. éd. Vol. 2. Paris : Boivin.

Stanszak, J-F. 2008. Qu'est-ce que l'exotisme ? In : *Le Globe. Revue genevoise de géographie*, tome 148, L'exotisme. p. 7-30.

Todorov, T. 1989. *Nous et les autres : La réflexion française sur la diversité humaine*. Paris : Seuil.

Watts, A. 2005. *L'Esprit du Zen*. Paris : Points.

Xu, Zh-m. 2007. 认识东方 (Connaissance de l'Est), (Préface de Claudel, P.), traduite par Xu Zh-m. Shanghai : Presse du Peuple de Shanghai.

Yu, Zh-x. 2001. 克洛岱尔与中国传统文化 (Claudel et la culture chinoise traditionnelle). In : 20世纪法国作家与中国 ——99' 南京国际学术研讨会 (Les écrivains français du XXe siècle et la Chine - Colloque international de Nanjing 99). Nanjing : Presse de l'Université de Nanjing.

Notes

1. Cet article est soutenu par "the Fundamental Research Funds for the Central Universities".
2. Claudel a affirmé dans *Choses de Chine* (in : *Oeuvres en prose*, p. 1021) qu'il avait vécu 15 ans (1895-1909) en Chine, et il a mentionné à plusieurs reprises que Fuzhou était son deuxième pays natal.
3. *Pagode, Ville la nuit, Jardin* publiés en 1896 sur *La Revue Blanche* en France, sont les premières publications de Claudel concernant la Chine, alors que les premières traductions de ses oeuvres en chinois datent des années 1990.
4. Chateaubriand a créé, avec *l'Itinéraire de Paris à Jérusalem*, une nouvelle forme littéraire du récit de voyage. Pour les écrivains romantiques, l'enjeu réside dans l'invention d'un regard singulier sur le monde et non dans la production de savoirs.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Approches de la littérature française dans l'enseignement du français langue étrangère

CHE Lin

Université des Langues étrangères de Beijing, Chine
chelina@bfsu.edu.cn

Reçu le 28-03-2019 / Évalué le 02-05-2019 / Accepté le 31-07-2019

Résumé

L'enseignement de la littérature joue un rôle important dans le domaine cognitif et affectif, et contribue au développement de la personnalité des étudiants. Le présent article propose une réflexion sur l'enseignement-apprentissage de la littérature dans la formation des étudiants, spécialisés en français langue étrangère, dans le milieu universitaire chinois. Il s'agit de définir d'une manière pertinente les objectifs pédagogiques, de constituer un corpus de textes littéraires, adapté aux besoins des étudiants, et de renouveler nos démarches et supports pédagogiques, pour rendre notre cours de littérature à la fois plus attirant et plus accessible.

Mots-clés : littérature française, pédagogie interactive, dialogue interculturel, FLE/FLS

高校法语专业法国文学教学理念与实践

摘要：文学教学如今处于一个尴尬与困境中：一方面按照传统的观点，它仍然是语言教学的一个重要组成部分，另一方面，文学教学的必要性受到怀疑。在外语教学中，与一些实用性更强的课程相比，文学课往往会被学生置于边缘的位置。本文重申文学课的重要性，认为当代社会条件下的文学教师应当改变传统教育模式、重新认识文学课的教学目标，利用新的技术手段、采取互动的课堂教学方式来吸引学生、引导学生回归到文学阅读中来，使他们认识到文学是认知社会、意识自我、提高人生素养和外语水平的重要途径。

关键词：法国文学；互动教学；跨文化交际；对外法语专业教学

The approaches of French literature in the teaching of French as a foreign language

Abstract

The teaching of literature plays an important role in the cognitive domain and affective domain, and contributes to students' personality development. This

article puts forward some reflections on the teaching of French literature in Chinese universities. We try to redefine our teaching objectives, to develop a repertory of literary texts which meets the students' needs, to make use of new technical means, to adopt interactive teaching methods in order to raise students' interest and guide them back to literary reading.

Keywords: French literature, interactive teaching, intercultural dialogue, French as a foreign language

Introduction

L'enseignement de la littérature en classe de langue se trouve aujourd'hui dans une grande perplexité, sinon une crise : d'une part, la littérature est traditionnellement considérée comme une composante importante de l'enseignement des langues ; d'autre part, l'enseignement littéraire est souvent remis en cause à une époque marquée par l'esprit utilitariste et l'explosion des nouvelles technologies, autant de nouvelles données qui ont changé radicalement nos modes de vie, de pensée et d'apprentissage. La littérature risque d'être marginalisée à cause d'une conception trop instrumentaliste et pragmatique de l'apprentissage des langues. Pourtant, il est de notre devoir de faire savoir que, si l'utilité sociale de la littérature est peu reconnue aujourd'hui, elle contribue cependant considérablement au développement intellectuel et à l'épanouissement personnel des jeunes apprenants.

Enseigner la littérature est toujours un exercice subtil et complexe, la difficulté en est redoublée à l'heure actuelle. Le changement de conditions sociétales nécessite donc celui de stratégies et de pratiques pédagogiques. En général, l'enseignement de la littérature en FLE/FLS (français langue de spécialité, un cursus qui aboutit à une licence de lettres) s'opère de deux manières: primo, l'utilisation de textes littéraires en classe de langue, notamment observable dans les cours de français aux niveaux intermédiaire et avancé; secundo, la littérature comme objet d'enseignement-apprentissage, ce deuxième volet est regrettamment absent dans les programmes d'un certain nombre de départements de français dans des universités chinoises. Nous proposons donc ici une conception du cours de littérature française et quelques approches pédagogiques pour voir en quoi et comment la littérature pourrait répondre au besoin de *savoir*, de *savoir-faire* et de *savoir-vivre* de nos étudiants de français.

1. Un pacte d'enseignement-apprentissage : quels objectifs pédagogiques ?

Définir des objectifs cohérents d'un cours constitue la première étape dans la formation. Dès le départ, il faut prévoir ou déterminer le résultat à atteindre.

En ce qui concerne les objectifs pédagogiques précis, notre cours de littérature française vise à permettre aux étudiants de connaître les grandes époques littéraires de la France et certains grands auteurs français, d'acquérir la capacité à lire une œuvre littéraire dans la langue étrangère qu'est le français et de développer leur compétence linguistique.

Pourtant, notre cours de littérature française n'est ni un cours d'histoire littéraire ni un cours de langue. C'est une fusion des éléments en corrélation – linguistiques, littéraires, historiques et socio-culturels – autour du texte littéraire.

Une démarche généralisée dans l'enseignement de la littérature française est d'adopter une perspective chronologique et historique. Pourtant, notre cours ne se borne pas aux faits ni aux théories littéraires. Avec le développement de l'informatique et d'Internet, il est plus aisé pour les étudiants d'accéder eux-mêmes à des documents en toute matière. Par conséquent, la présentation de l'histoire littéraire peut servir de fil conducteur, mais doit ouvrir à d'autres axes : enrichir des connaissances littéraires, développer la compétence de lecture et l'esprit critique de l'étudiant, favoriser la maîtrise de la langue, etc.

Evidemment, l'enseignement de la littérature est étroitement lié à l'enseignement de la langue ; un cours de littérature n'est pas pour autant un cours de langue. En assurant une complémentarité des deux parties intriquées l'une dans l'autre que sont la langue et la littérature, le professeur doit prendre conscience qu'il doit passer de la grammaire de la phrase à la grammaire du texte. L'étude du texte littéraire fait appel à une analyse plus globale, plus complète qui concerne des aspects différents (linguistique, stylistique, culturel, socio-historique et biographique), et ne saurait se limiter au vocabulaire et à la grammaire.

Il ne suffit pas de retenir par cœur les termes de différents courants et écoles littéraires sans savoir apprécier une œuvre littéraire. Plus important que de faire mémoriser la date de naissance ou la liste des œuvres d'un écrivain est le *savoir-faire*, c'est-à-dire faire comprendre le discours littéraire par « l'exercice intense des activités de décodage, de compréhension, d'interprétation, d'exploitation » (Defays, 2014: 13).

Et par-dessus tout, le professeur doit se doter d'une ambition qui est primordiale, celle d'éveiller la curiosité pour le monde et l'intérêt chez les étudiants pour la lecture. Une œuvre littéraire est une mise en scène d'une vision du monde et des expériences humaines, un cours de littérature est donc un lieu d'excellence pour faire réfléchir sur la vie, sur la société et sur le rapport de l'homme au monde. La littérature relie, de par sa nature, deux activités, celle d'écriture (de la part de l'écrivain) et celle de lecture (de la part du lecteur), par conséquent, il

importe d'éveiller les apprenants à la lecture dans notre enseignement littéraire. La sensibilité cultivée à travers la lecture, les leçons de vie tirées des expériences de certains personnages dans les livres, aident certainement une jeune personne à apprendre le *savoir-être-au-monde* et le *savoir-vivre*, à « faire l'apprentissage du monde ». Les deux objectifs généraux d'un cours de littérature— inviter à lire et inciter à réfléchir — constituent les tâches les plus difficiles. C'est à la fois le point de départ et l'aboutissement de notre travail.

Les objectifs d'un cours de littérature sont donc multiples : linguistique, discursif, littéraire, référentiel, culturel et interculturel, éthique. Il est souhaitable de procéder à un « échauffement » dès la séance préliminaire du cours pour clarifier les attentes réciproques entre l'enseignant et les apprenants : définir et communiquer les objectifs pédagogiques, solliciter avec sincérité l'attention et la participation des étudiants dans leur entreprise commune afin d'atteindre les objectifs visés. Ce travail d'introduction au cours, important, mais souvent négligé, vise à favoriser une meilleure compréhension et à créer une sorte de pacte de coopération, voire un lien de complicité entre enseignant et apprenants, parce que ceux-ci sont beaucoup plus actifs quand ils se sentent engagés dans une cause qui ne leur fera que du bien.

2. Une macro-stratégie pédagogique : à la découverte de la dimension esthétique du texte littéraire

Dans l'enseignement, ce qui est essentiel, c'est de faire aimer la matière qu'on enseigne. La littérature véhicule des valeurs esthétiques et émotionnelles, ce dont l'homme a besoin, seulement ce besoin est souvent caché par d'autres qui sont plus immédiats et pragmatiques. Il nous faut sensibiliser les étudiants à la dimension esthétique du texte littéraire, l'une des principales propriétés de la littérature.

Sans entrer dans des considérations théoriques générales sur la « littérarité », et au lieu de recourir à un discours trop savant ou abstrait en classe, le professeur peut mettre en œuvre par une démarche comparatiste. Dans un cours d'introduction, il est intéressant de proposer deux textes de types différents pour faire découvrir la valeur littéraire d'un texte. Voici un exemple avec deux textes sur le même thème du port : l'un est une présentation du port de Dunkerque qu'on trouve facilement sur Internet, l'autre est un poème de prose de Baudelaire.

Texte 1

Idéalement situé entre Paris, Londres et Bruxelles, au cœur d'un marché de plus de 100 millions de consommateurs, Dunkerque, troisième port de France,

grand port français de la Mer du Nord, a réalisé un trafic annuel de plus de 46,7 millions de tonnes en 2016 et accueille près de 6300 navires par an.

Le port de Dunkerque est le troisième port de France.

- *Grand port français de la Mer du Nord.*
- *Premier port français d'importation des minerais et charbon.*
- *Premier port français d'importation de fruits.*
- *Premier port français d'importation de cuivre.*
- *Premier port français d'exportation de sucre.*

Le port de Dunkerque occupe 17 kilomètres de rivage, en front de mer et sans estuaire.

Texte 2

Un port est un séjour charmant pour une âme fatiguée des luttes de la vie. L'ampleur du ciel, l'architecture mobile des nuages, les colorations changeantes de la mer, le scintillement des phares, sont un prisme merveilleusement propre à amuser les yeux sans jamais les lasser. Les formes élancées des navires, au gréement compliqué, auxquels la houle imprime des oscillations harmonieuses, servent à entretenir dans l'âme le goût du rythme et de la beauté. Et puis, surtout, il y a une sorte de plaisir mystérieux et aristocratique pour celui qui n'a plus ni curiosité ni ambition, à contempler, couché dans le belvédère ou accoudé sur le môle, tous ces mouvements de ceux qui partent et de ceux qui reviennent, de ceux qui ont encore la force de vouloir, le désir de voyager ou de s'enrichir. (Baudelaire, 1995 : 14).

À l'aide d'un questionnaire bien conçu et guidé par l'enseignant, les étudiants peuvent comprendre aisément les différences entre un texte littéraire et un texte non-littéraire : l'un vise à donner des informations (la situation géographique, les fonctions et l'importance dans le commerce du port de Dunkerque) dans un langage prosaïque tandis que l'autre est capable de communiquer une émotion ou un sentiment dans un langage poétique. On peut passer ensuite à une analyse détaillée du texte de Baudelaire en insistant sur-le-champ lexical maritime, sur l'aspect esthétique du langage et son effet musical (assonance), sur ses techniques d'écriture (notamment le contraste entre la mobilité du paysage et l'immobilité de celui qui contemple le paysage), ainsi que sur le sens symbolique de l'image. Lire un texte, c'est partir en voyage. À partir du *Port* de Baudelaire, le professeur peut, au début de son cours, exprimer son désir de partager le plaisir de lire et de voyager avec ses étudiants.

Il est reconnu par tous que le français est surtout une langue littéraire. La fréquentation de textes littéraires permet aux étudiants d'enrichir leur vocabulaire

et de saisir de mieux en mieux les nuances de sens des mots. Les enjeux linguistiques, même s'ils présentent des obstacles au départ, peuvent toujours intéresser le lecteur tant qu'ils produisent un effet de beauté. Or la découverte de la beauté stylistique ou émotionnelle repose sur un travail de décodage dirigé par l'enseignant et partagé par les étudiants. Il relève de la compétence de l'enseignant de proposer une analyse textuelle méthodique et efficace par des questions inspirantes, des explications pertinentes, des activités intéressantes avec des consignes claires. Une lecture analytique menée à bien est susceptible de convaincre les étudiants que la littérature est un art, une expression de l'expérience humaine, et que la littérature est accessible si l'on travaille avec méthode. Au fur et à mesure que se développent les compétences de lecture et d'interprétation des étudiants, leur goût s'affinera et leur intérêt pour la littérature s'accroîtra.

En somme, à une époque où les valeurs de la littérature et dans la littérature sont remises en question, notre macro-stratégie pédagogique consiste à valoriser les aspects esthétique et émotionnel du texte littéraire afin de « légitimer » en quelque sorte notre cours de littérature et pour l'éducation à la sensibilité en tant que composante essentielle de la vie humaine.

1) Quel corpus littéraire ?

a. Ouvrir un texte, c'est ouvrir un chemin. Il faut garder ce rapport précieux et vivant au texte que nous enseignons, que nous transmettons. C'est à travers un corpus d'œuvres que les étudiants peuvent être initiés et intéressés à la littérature. En effet, l'établissement d'un corpus de textes traduit une conception de la littérature. Nous sommes invités à réfléchir sur plusieurs questions avant de déterminer nos principes de choix : Faut-il présenter *un panorama littéraire* ? A cause de la contrainte horaire (deux heures de cours par semaine), un survol de la littérature française en 70 heures sur une année universitaire peut paraître impensable et court le risque d'être superficiel. Il est donc compréhensible que dans certains établissements, la littérature française des époques plus lointaines se trouve souvent sacrifiée. Dans notre programme d'enseignement, nous avons préféré une approche globale et systématique en consacrant le premier semestre à la littérature française classique allant du Moyen Age au XVII^e siècle, et le second semestre à la littérature française moderne du XVIII^e siècle au XX^e siècle. Il nous semble toujours nécessaire d'appréhender la littérature d'un pays étranger dans sa globalité et dans son évolution. Mais il s'agit de gérer le temps en classe et de bien organiser chaque séance pour avoir un meilleur « rendement ». Pour enseigner la littérature française à nos étudiants qui ont à peine deux ans d'apprentissage de la langue (environ 1 000 heures de cours), il est déconseillé

de faire un cours trop spécialisé comme on le fait au niveau du master. Le professeur qui est « spécialiste » dans son domaine de recherches doit se faire « généraliste » dans son cours de littérature au niveau de la licence. Alors, tout nous ramène à une question fondamentale : comment proposer les auteurs et les textes les plus importants en un temps très limité ? Le choix de textes se révèle donc d'une grande importance parce que le corpus doit être un outil scolaire maniable.

- b. Faut-il lire *les grands classiques* ? La France est un pays connu pour la richesse de son patrimoine littéraire qui est essentiellement constitué de grands classiques. Si la notion de canon se trouve contestée aujourd'hui et que le goût change avec le temps, il reste indéniable que l'histoire littéraire d'un pays s'écrit autour des chefs-d'œuvre. Un étudiant de français ne peut ignorer Molière, Voltaire, Rousseau ou Hugo et Balzac. Quand on fait un voyage littéraire, s'il n'y a pas un itinéraire unique à imposer, il existe toujours des monuments à visiter pour ceux qui souhaiteraient se faire une culture littéraire. De plus, les classiques dont les valeurs ont été confirmées par le temps sont toujours susceptibles d'une lecture actualisante.
- c. Faut-il adopter *la perspective historique* ? L'organisation chronologique apparaît comme le principe de classement le plus fréquemment choisi. Cette progression chronologique permet aux étudiants d'avoir une idée de l'évolution de la littérature française. Sans connaître quelques éléments du classicisme du XVII^e siècle, on ne peut pas comprendre la modernité du théâtre romantique ; sans goûter la poésie romantique, on ne peut pas comprendre la rupture et la continuité du symbolisme ; sans lire les romanciers du XIX^e siècle, on ne peut pas savoir en quoi consiste la nouveauté du Nouveau Roman. La littérature est évolutive et accumulative, le présent s'éclaire davantage à la lumière du passé. Bien sûr, s'il y a la possibilité d'offrir un autre cours de littérature française au niveau de la licence, la perspective historique peut être complétée par une approche thématique, il y a d'autres approches possibles encore : par les genres et les formes notamment (le roman et ses sous-genres / les différentes formes poétiques, etc.).
- d. A quoi sert *une approche intertextuelle* ? La perspective historique n'exclut pas l'insertion de certains textes échos. Par exemple, pour présenter le « mystère », une forme dramatique dans la littérature médiévale, nous pouvons proposer aux étudiants l'incipit du roman *Notre-Dame de Paris* (la scène dans laquelle les Parisiens affluent dans les avenues du Palais de Justice pour assister à la représentation du mystère et à l'élection du pape des fous) dont l'histoire a été située vers la fin du XV^e siècle. *Le Corbeau et le*

Renard de La Fontaine peut faire écho au *Tiécélin le Corbeau* dans *Le Roman du Renart* du Moyen Âge. *Le Rouge et le Noir* et *Le Père Goriot* s'achèvent tous deux par une cérémonie de funérailles : quand l'ascension sociale de Julien Sorel se solde par un échec et la mort, Rastignac l'arriviste, après avoir enterré modestement le Père Goriot, lance un défi au beau monde de Paris et va commencer sa carrière. Ces deux excipits sont des occasions opportunes pour faire réfléchir sur les voies et les destins d'une partie de la jeunesse française dans une société en pleine mutation. L'approche intertextuelle permet de mettre en relation des œuvres d'époques ou d'auteurs différents, de développer la capacité de réflexion chez les étudiants et d'élargir leur horizon.

e. Faut-il tenir compte de *la difficulté linguistique* ? Des textes trop difficiles sur le plan linguistique peuvent décourager les apprenants. Il faut donc choisir des extraits qui ne posent pas trop de problèmes de compréhension pour les étudiants aux niveaux intermédiaire ou avancé en français. Pour les œuvres des époques lointaines, heureusement, il est facile de trouver des textes modernisés, par exemple, *Le Roman de la rose* est accessible aux lecteurs d'aujourd'hui. En réalité, les méthodes de français ou de littérature utilisées en FLM au niveau secondaire sont une source d'inspiration pour les enseignants de FLE/FLS, même si tous les matériaux ne sont pas adaptés à notre public.

Chaque enseignant est libre de choisir des textes qu'il juge conformes au besoin, à l'attente et aux compétences de ses apprenants, et de constituer ainsi sa propre anthologie. S'il existe déjà des méthodes ou manuels, il faut toujours considérer ces corpus comme ouverts et dynamiques, parce que le texte objet doit s'adapter au sujet lecteur.

2) Pour une pédagogie interactive et interculturelle

Nous proposons le terme « interaction » dans son sens élargi. Celle-ci, elle englobe une série de démarches pédagogiques et peut s'opérer sur plusieurs axes : interaction entre le texte et son contexte socio-historique, interaction entre la littérature et d'autres domaines de connaissances, interaction entre lecture et d'autres activités, interaction entre les différents supports pédagogiques, interaction entre les différentes cultures, et bien sûr interaction entre enseignant et apprenants.

Voici quelques principes et démarches :

a. *Situer le texte littéraire dans son contexte socio-historique* reste une pratique courante en classe. Dans notre cours de littérature, chaque époque littéraire s'ouvre sur un aperçu historique. Par exemple, avant d'aborder la littérature

médiévale, il vaut mieux présenter les conditions sociales et de production littéraire au Moyen Âge ; pour bien comprendre les œuvres de Rabelais et de Montaigne, il faut connaître les idées principales de la Renaissance et de l'humanisme. Mais il suffit de donner les grands repères et lignes au lieu de s'attarder longtemps sur les faits historiques étant donné la contrainte horaire.

- b. *Une démarche interdisciplinaire* doit être valorisée. En réalité, notre bagage littéraire n'est pas que littéraire. « La littérature est par principe encyclopédique ; rien ne lui échappe, pas un aspect du monde, de la vie, de l'homme qui n'ait fait l'objet d'une page ou d'une œuvre littéraire. On peut envisager l'histoire, la géographie, les sciences, etc. au travers d'œuvres littéraires choisies, ainsi qu'apprendre à se connaître soi-même, son pays, sa culture au travers de la littérature (étrangère) » (Defays, 2014 : 13). Nous avons parlé plus haut du lien entre la littérature et l'histoire, de même, la philosophie et la littérature sont souvent solidaires au point de se fondre, cela est particulièrement évident en France, avec les écrivains philosophes des Lumières ou, plus proche de nous, avec Jean-Paul Sartre. L'esthétique classique du XVII^e siècle s'éclaire mieux à la lumière de René Descartes, et il est impossible de comprendre *Les Tragiques* d'Agrippa d'Aubigné sans connaître une page douloureuse dans la religion chrétienne, il va sans dire que les romans de Jules Verne nous projettent dans un monde scientifique. Nous pouvons montrer aux étudiants que la littérature fait partie intégrante de la culture générale. Elle « est sans conteste une voie d'accès privilégié à l'interdisciplinarité » (Defays, 2014 : 99), et cette approche interdisciplinaire intéresse souvent les étudiants qui ne sont pas particulièrement passionnés de la littérature, mais curieux de tout.
- c. Il est nécessaire de *multiplier les supports pédagogiques*. On se plaint parfois de la défaveur dont souffre notre cours de littérature, mais il faut savoir que ce n'est pas la littérature qui est anémique, c'est son support pédagogique. La vie moderne a modifié considérablement nos modes de perception et espace pédagogique. Il est regrettable que les étudiants délaissent un peu la lecture traditionnelle pour s'adonner au monde audio-visuel. Les nouvelles techniques peuvent distraire nos étudiants, les arracher au livre, mais nous pouvons aussi nous servir de l'outil informatique pour attirer les étudiants vers la lecture. Par exemple, pour étudier *La Chanson de Roland*, le professeur peut montrer des images illustratives : combat de chevaliers, le texte en ancien français (facile à trouver et à télécharger sur Internet) en confrontation avec le texte traduit en français moderne, ce qui attirera davantage leur attention et curiosité

pour le texte. Nous pouvons recourir à l'art baroque avant de parler de son expression littéraire, car la peinture, la sculpture et l'architecture offrent des moyens plus directs et visibles que les mots. Des documents sonores (textes audio, chansons composées d'après des poèmes) peuvent aussi intéresser les étudiants et les amener enfin vers la lecture, un film adapté d'un roman constitue aussi un puissant moyen d'accès au discours littéraire. Nous pouvons dire aux apprenants que le plaisir qu'ils ont obtenu à travers ces moyens audio-visuels ne dure qu'un moment, il faut ensuite avoir un contact prolongé avec les textes. Ainsi, nous pouvons faire un bon usage des nouveaux médias comme d'un « appât », ayant toujours pour but d'orienter les étudiants vers la lecture. Notre enseignement de type linéaire et logique, magistral et passif ne convient plus au jeune public d'aujourd'hui. Il faut agir sur leurs sensibilités en diversifiant les ressources pédagogiques de la littérature.

- d. Un cours de littérature peut engendrer *différents types d'activités*. La première activité est la lecture : la lecture personnelle avant ou après la classe, la lecture comme acte collectif guidé par le professeur en classe. La lecture alimente ensuite l'écriture, puisqu'avec le vocabulaire et la rhétorique nouvellement acquis, il est nécessaire de demander aux étudiants de les réemployer, dans ce cas-là, le professeur peut proposer des activités d'écriture intéressantes en fonction des textes à disposition. Par exemple, après avoir appris un extrait de *Je me souviens* de Georges Perec qui mélange les souvenirs personnels et la mémoire collective des Français dans les années 1960 et 1970, on peut demander aux étudiants d'écrire des phrases qui commencent par « Je me souviens » de la même manière, d'un côté pour apprendre une structure grammaticale « se souvenir de / que », de l'autre côté pour ouvrir l'expression subjective des étudiants. Après le cours sur *Le Petit prince*, on peut demander aux apprenants d'écrire une lettre à son auteur ou au renard dans le livre pour lui raconter une rencontre imaginaire avec le petit prince. A la fin de tout le semestre, on peut organiser une rencontre où les étudiants s'organisent en groupes pour mettre en scène un texte littéraire : lecture d'un poème, pièce de théâtre, doublage de film, etc., tout cela pour rendre la littérature vivante dans toutes ses dimensions. Les mots dans les livres retrouvent ainsi leur vitalité dans la voix et le corps des apprenants, quand la littérature s'ouvre à leurs émotions, à leur activité d'imagination, à leurs possibles identifications ou projections.
- e. Une classe de langue et de littérature étrangères est un lieu propice au *dialogue interculturel*. Il faut toujours savoir valoriser les acquis et les expériences des étudiants dans leur propre langue et culture. Par exemple, pour comprendre la

différence entre « un poème narratif » et « un poème lyrique », le professeur peut d'abord donner une explication simple en français de ces deux termes, et puis demander aux étudiants de retrouver dans leur mémoire des poèmes en leur langue maternelle qui relèvent des deux formes poétiques. Quand on explique *Tristan et Yseut*, le professeur peut demander aux étudiants s'ils trouvent dans la littérature chinoise une histoire ou un thème semblable et ils se rappellent tout de suite l'histoire d'amour de Liang Shanbo et Zhu Yingtai. La vie et l'œuvre de Charles d'Orléans ne sont pas sans rappeler celles de Li Yu, un souverain déchu mélancolique du X^e siècle en Chine. Entre le symbolisme français et la poésie chinoise traditionnelle, on trouve à la fois des convergences et des divergences. Les parallèles entre les deux domaines littéraires – chinois et français – sont intéressants. Le professeur peut initier les étudiants à percevoir les consonances et dissonances entre deux littératures et cultures, à comprendre l'Autre et à mieux se connaître.

Pour résumer, dans un cours de littérature, il est important d'instaurer une ambiance communicative comme dans une classe de langue. Notre pédagogie interactive vise à recréer un rapport heureux à la lecture et à la littérature, parce qu'un texte dans une classe de littérature implique naturellement une interaction affective, socioculturelle et interculturelle.

- f. Un cours de littérature est toujours est *un lieu d'échange et de rencontre*. Un cours de littérature n'est pas réductible à la transmission unilatérale d'informations et de connaissances, il est le lieu de rencontre entre les étudiants, le texte et le professeur, voire l'auteur qui est absent. Le monologue doit céder à la notion de dialogisme, même dans un cours magistral, le professeur doit penser à poser des questions et à solliciter des réponses de la part des étudiants.

Il faut d'abord sensibiliser les étudiants aux enjeux linguistiques en leur faisant repérer une certaine isotopie sémantique. En les interrogeant sur le sens de certains mots, de certaines phrases, le voile de l'implicite ou de l'opaque du texte peut être soulevé. Pour susciter la curiosité, au lieu de livrer tous les secrets du texte, il convient de poser des questions simples en s'appuyant sur la narration : Que va-t-il se passer ? Que devient un personnage ? Comment l'histoire va-t-elle prendre fin ? Avec ces questions qui poussent les étudiants à réfléchir, ce qui paraît compliqué et complexe s'éclaircit peu à peu. Le professeur doit aussi savoir préparer des questions appropriées pour susciter une discussion ou un débat à partir du texte étudié.

La littérature n'est pas toujours un monde clos, elle s'ouvre au monde et à la réalité. On ne peut pas réduire l'expérience de la littérature à un rapport objectif aux textes et aux œuvres. Pour expliquer la partie théorique ou les conditions socio-historiques d'une époque littéraire, le professeur ne doit pas oublier d'établir le lien entre l'abstrait et le concret, entre l'histoire et le présent, de cette manière, la participation des étudiants est sollicitée et ils se sentent impliqués. Pour présenter la société médiévale française, le professeur peut commencer par pousser les étudiants à rechercher des images qui évoquent cette époque, des traces que le Moyen Age a laissées et qui en sont encore témoins (par exemple, Notre-Dame de Paris, la Sorbonne, etc.). Il faut savoir faire appel aux expériences des apprenants. Par exemple, pour faire découvrir les caractéristiques formelles de la chanson de geste, on peut inviter les étudiants à réfléchir à partir d'une question très simple : « Comment les jongleurs pouvaient-ils retenir ces poèmes longs de plusieurs milliers de vers ? » On peut leur demander de se souvenir de leur expérience du chant, puisque la chanson de geste est de nature une sorte de chanson : la musicalité est dominante dans cette forme poétique, elle se trouve non seulement sur le plan musical au sens propre (les jongleurs les chantaient en s'accompagnant d'un instrument de musique), elle se traduit aussi par la cohésion phonique du texte – rime et assonance, rythme, refrains (répétition de motifs et de structures), etc. Ainsi, les étudiants peuvent comprendre facilement les régularités formelles de la chanson de geste. Cette analyse à partir de leurs expériences concrètes peut réduire les difficultés qui rebutent les étudiants confrontés à un texte ancien. Pendant une séance sur *Le Cid* de Pierre Corneille, nous pouvons nous arrêter au bon moment et interrompre le récit de l'histoire, pour interviewer les garçons : « Que feriez-vous à la place de Rodrigue ? Faut-il défendre son honneur familial ou préserver son bonheur personnel ? », c'est en effet la meilleure façon pour faire vivre le dilemme cornélien aux étudiants eux-mêmes. Une fois, dans notre classe, quelques étudiants ont proposé la solution de fuite, ce qui montre la différence de système de valeurs du fait que ces jeunes lecteurs chinois d'aujourd'hui se trouvent dans un autre espace-temps. Ainsi, une sorte de débat éthique s'est déclenché en classe autour de Rodrigue et de Chimène, et c'est un bon exemple pour montrer la valeur de la littérature et les valeurs dans la littérature. Exploiter un texte littéraire est naturellement une occasion de faire rencontrer la poétique et l'éthique, la vision du monde de l'auteur et les expériences des lecteurs.

Pour faire une classe interactive, il faut toujours savoir adapter son contenu de cours à la compétence linguistique et aux ressentis des étudiants. Même quand il y a plusieurs classes parallèles, il est possible que les réactions des étudiants soient différentes, alors à chaque fois le professeur doit modifier légèrement son contenu et sa démarche pédagogiques selon les circonstances, afin d'optimiser l'effet pédagogique. En un mot, le professeur, s'il ne veut pas se confiner à la solitude,

au monologue, doit faire tout son possible pour animer la classe et favoriser la communication.

L'interaction n'est pas qu'une technique de classe, elle est une nécessité qui tient de la nature de la littérature. En somme, dans la littérature il y a toujours l'homme, c'est-à-dire la matière première de l'expérience humaine. Un texte littéraire est le lieu d'une véritable rencontre humaine. L'acte de lire et d'écrire prend en considération ce processus de découverte de soi et de compréhension du monde. Comme le dit T. Todorov poétiquement, «la littérature ouvre à l'infini cette possibilité d'interaction avec les autres et nous enrichit donc infiniment ». (Todorov, 2007 : 16).

Conclusion

L'enseignement de la littérature n'est pas une activité normative, il est même un travail très subjectif et personnalisé. Pour les étudiants de langues étrangères, elle est d'abord une voie importante pour la maîtrise de la langue. En outre, les professeurs qui transmettent des textes, peuvent faire comprendre aux étudiants que, la littérature n'est pas un objet démodé ou isolé dans une tour d'ivoire, elle entretient, au contraire, une relation étroite avec la vie et la réalité. L'étude de la littérature nous met dans la situation de cultiver une vision du monde qui permet de nous connaître, de comprendre les autres et la société, de prendre conscience de notre rapport au monde. Il appartient à l'enseignant de multiplier les ressources pédagogiques et de diversifier les démarches didactiques pour dynamiser son cours de littérature qui réunit à sa manière des *savoirs*, *savoir-faire* et *savoir-vivre*.

Bibliographie

- Baudelaire, C.1995. *Le Spleen de Paris, Les Paradis artificiels*. Paris : Booking International.
- Bertrand, D. et al. 2011. *Français, méthodes & Technique (nouveau programme)*. Paris : Nathan.
- Che, L.2017. *Lire la littérature française*. Beijing : Presses universitaires de l'Université des Langues étrangères de Beijing.
- Dacros, X. 2013. *Histoire de la littérature française*. Paris : Hachette Éducation.
- Defays, J.-M. et al.2014. *La Littérature en FLE: état des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette.
- Todorov, T. 2007. *La Littérature en péril*. Paris : Flammarion.



GERFLINT

ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Au-delà de la surface signifiante dans l'enseignement de la littérature étrangère — Lecture / analyse multimodale pour une formation de littératie

PU Zhihong

Université Sun Yat-sen, Chine

puzhihong@yahoo.com

HUANG Jianghui

Université Sun Yat-sen, Chine

huangjianghuinn@163.com

Reçu le 18-02-2019 / Évalué le 03-05-2019 / Accepté le 31-07-2019

Résumé

L'enseignement de la littérature en classe de français, auquel les enseignants chinois donnaient une place de choix, se voit de nos jours menacé par le développement de l'Internet. Trouver les moyens de restaurer l'intérêt pour la littérature chez nos apprenants constitue un enjeu important pour le FLE en Chine. Nous paraît efficace une lecture / analyse multimodale de textes littéraires recourant à l'étude comparative de textes en langue maternelle et en langue étrangère, s'efforçant de décrypter le non-dit sous la surface signifiante, et incitant à une prise de distance par rapport à son propre système de références. Ces démarches aident nos apprenants à s'intéresser davantage à la littérature française et à se forger de la littératie.

Mots-clés : enseignement de la littérature française, lecture / analyse multimodale, étude comparative, décentration

在外国文学教学中超越字面意义：培养言语能力的多模态阅读 / 分析

摘要：面对互联网的发展，中国法语课堂中过去受到重视的文学内容的地位正在下降。如何教授文学恢复学生对它的兴趣对于法语教学尤为重要。课堂上文学作品的多模态阅读/分析以多层面的剖析呈现出良好的效果：母语和外语作品对比学习，挖掘隐含义，与本我价值体系拉开距离等。这些步骤在提高学生学习法国文学兴趣的同时也培养了他们的学习和应用能力。

关键词：法国文学教学；多模态阅读/分析；比较学习；拉开距离

Beyond literal meaning in Foreign literature teaching: a multimodal reading / analysis and literacy training

Abstract

The status of literature to which was attached importance in Chinese French classroom is now threatened by the development of the Internet. Therefore, how to restore learners' interest in literature is an important issue for the teaching

French as a foreign language in China. The multimodal reading/analysis of literary works seems efficient in French class and shows good results: comparative literature research between native language and foreign language works, decryption of implicature, and distance from his own system of references. These steps help learners become more interested in French literature and develop literacy skills at the same time.

Keywords: French literature teaching, multimodal reading/analysis, comparative study, decentration

Introduction¹

La littérature, partie intégrante de la civilisation humaine, est depuis longtemps un objet important de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère, et un excellent médium pour connaître la culture et la société de l'Autre. Les didacticiens cherchent les méthodes les plus efficaces pour en favoriser l'étude menacée par le développement de l'Internet et par la désaffection de jeunes apprenants chinois qui lui préfèrent la diffusion et la consommation rapides des informations sur les réseaux d'Internet. Dans ce contexte, comment enseigner la littérature en classe du FLE pour ressusciter l'intérêt de nos apprenants constitue un enjeu important. Cette interrogation demeure l'axe de notre recherche et de cet article basé sur la théorie de l'anthropologie de l'éducation et des expérimentations en classe : lecture / analyse multimodale pour une formation de compétences d'apprentissage. Ces expérimentations portent sur une classe de français de 4^e année, avec 3 promotions successives pendant 3 ans. Nous allons en présenter les différentes démarches.

1. Une étude comparative

L'approche thématologique demeure un des champs de la littérature comparée : elle s'intéresse à la naissance, à l'évolution et à la transmission des mêmes motifs, thèmes ou sujets à travers des textes d'un seul et même pays ou de pays différents. Elle permet d'interroger les raisons pour lesquelles des écrivains développent des points de vue divers, des visions du monde qui se ressemblent ou au contraire divergent selon leurs nations et cultures d'origine.

Une étude thématologique et comparative en classe de poèmes français et chinois nous paraît une approche utile pour susciter l'intérêt des apprenants et développer chez eux un regard interculturel. Ainsi, nous proposons aux étudiants d'étudier et d'analyser « Les travailleurs » dans « Le bengali » de *Poèmes et paysages* (Lacaussade, 1897: 290-291) de Lacaussade, écrivain français métissé, fils

naturel d'un Français et d'une libre de couleur² de l'île de Bourbon (la Réunion d'aujourd'hui) et « *Homme arrêté et asservi* » (Yao, 1988 : 814) de Yao Xie (1805-1864), poète chinois qui décrit l'agression et l'oppression des masses populaires par l'armée anglaise en 1841 dans la ville de Zhenjiang de la Chine de l'Est, car la Chine a connu, plus ou moins comme la région de l'archipel de l'Océan indien, des agressions et la semi-colonisation étrangères. Ce type d'étude permet aux étudiants de mieux connaître des auteurs de cultures différentes et de comparer l'attitude des poètes et leur écriture face à l'agression et à l'oppression étrangères.

Nos étudiants sont invités à mettre l'accent sur les motifs et les thèmes qui caractérisent ces deux poèmes : le motif représente une toile de fond, un concept large, désignant soit une certaine attitude - par exemple la révolte - soit une situation de base, impersonnelle, dont les acteurs n'ont pas encore été individualisés ; et le thème correspond à l'expression particulière d'un motif, à son individualisation, autrement dit au passage du général au particulier (Trousson, 1981 : 22-23).

Selon leur analyse, ces deux poèmes peuvent être placés dans la même époque et ils ont un contexte similaire : l'oppression et l'exploitation des habitants locaux par des étrangers. D'où un motif similaire qui est celui de l'asservissement des masses locales par des étrangers et qui implique la critique de l'impérialisme et du colonialisme.

Or, les deux auteurs incarnent leurs thèmes de manières divergentes : Lacaussade présente dans « Les travailleurs » une scène d'une plantation avant l'abolition de l'esclavage en 1848. En critiquant l'exploitation cruelle des planteurs colons étrangers, l'auteur témoigne d'une empathie avec les travailleurs esclaves, les appelle à se débarrasser du joug de l'esclavage et à fuir pour recouvrer leur liberté.

« *Homme arrêté et asservi* » de Yao Xie regarde la première Guerre de l'Opium (appelée aussi la Première Guerre anglo-chinoise) entre juin 1840 et août 1842. Pendant cette guerre, les Anglais ont envahi la ville Zhenjiang située en Chine de l'Est. Ils y ont brûlé des maisons, tué des résistants, emprisonné les hommes adultes, asservi les habitants [...] L'auteur, plein de haine à l'égard des oppresseurs étrangers, espère ardemment qu'on (le gouvernement chinois) délivre les habitants des souffrances (Pu, Cheng, Yu, 2017 : 92).

Voici un tableau qui fait la synthèse des différences entre les deux textes :

	Poème de Lacaussade	Poème de Yao Xie
Description de paysage	<i>Contraste entre une atmosphère agréable dans une nature libre et l'homme opprimé</i>	<i>Paysage de misère : lieux incendiés, vent sinistre et climat meurtrier (sanguant), punaises au lit [...]</i>
Sujet	<i>Oppresseur, contremaître vs esclave</i>	<i>Agresseur, oppresseur vs masses populaires et opprimées</i>
Sentiment de l'auteur	<i>Lyrique et empathique</i>	<i>Navré et douloureux</i>
Attitude de l'auteur	<i>Contre l'origine de la misère : esclavage. Désir d'abolir l'esclavage et de présenter une perspective de victoire. Optimiste</i>	<i>Ne pas remonter à l'origine de la misère : féodalisme corrompu et stupide. Pessimiste</i>
Appel d'auteur	<i>Appel à la fuite et à la révolte, espoir fondé sur les actions individuelles (individualisme)</i>	<i>Essayer d'attirer l'attention sur la misère, espérer la délivrance venue de l'extérieur et une réforme de toute la société (collectivisme)</i>

Tableau 1 : Différences entre deux poèmes (Pu, 2014 : 195)

Cette analyse estudiantine reste un peu superficielle et laisse à améliorer. Or, elle manifeste un regard contrastif et met en évidence des divergences entre les deux auteurs en ce qui concerne leurs descriptions, leur sentiment, leur appel [...] : remonter vs ne pas remonter à l'origine de la misère ; optimiste vs pessimiste ; appel à la révolte vs espoir de la délivrance venue de l'extérieur. (cf. *ibid* : 196)

Cette étude comparative permet aux apprenants de développer un regard inter-culturel et de révéler les caractères des deux poètes, français et chinois, caractères sous-tendus par leurs cultures respectives. En réfléchissant sur les divergences et les convergences, ils appréhendent mieux d'une part le contexte, l'écriture et la culture de l'Autre, et d'autre part avec l'Autre comme miroir, ils connaissent mieux leur poète chinois, son style et son écriture, ainsi que la culture du Nous.

2. Au-delà des signifiants

Un texte littéraire est constitué par la coexistence du signifiant et du signifié. Ainsi, son analyse ou sa lecture en classe pourrait se diviser en différents niveaux : le dit, le sous-dit et le dire. Ces niveaux constituent par exemple le processus

de notre enseignement / apprentissage de « Le Lac des Goyaviers et le piton d'Anchaîne » dans *Les Salaziennes* (Lacaussade, 2015 : 25) de Lacaussade pour aider nos étudiants à mieux pénétrer au-delà des signifiants dans les sens sous-jacents du poème, l'intention et l'art d'écrire de l'auteur.

Niveau du dit : Il s'agit en particulier de comprendre le sens littéral des poèmes : repérer et expliquer pour faire comprendre des mots et expressions difficiles, des mots ayant des connotations particulières ou locales, par exemple : île de Bourbon, Mont Salaze, Salamine [...] ; restructurer l'ordre des mots, parce que l'ordre canonique ou habituel des mots dans un vers se trouve parfois modifié pour des raisons d'ordre stylistique (Pu, 2014 : 194).

Niveau du sous-dit : il s'agit ici du sens sous-jacent des vers, de ce que l'auteur veut exprimer implicitement, ce qui constitue la partie la plus importante de notre cours. Selon E. Pembroke,

« *La seule compréhension du système des signifiants ne permettrait d'accéder qu'à un seul aspect de la logique. Les signifiants sont les supports de signifiés. La substance du signifié est un contenu émotionnel et idéologique. Cette approche nous permet d'accéder à ce que Durkheim appelle "la conscience collective", c'est-à-dire la somme des représentations d'un groupe donné, constituée au fil de l'histoire* » (Pembroke, 1996 : 380).

En effet, l'exploration du sens sous-jacent aide à mieux comprendre ce que l'auteur veut transmettre aux lecteurs au-delà des signifiants : ses intentions et « la conscience collective », autrement dit la signification réelle du poème. Nous apprenons aux étudiants à utiliser la méthode de l'opposition binaire de Claude Lévi-Strauss³, qui met l'accent non pas sur les enchaînements syntaxiques entre les divers moments du récit, mais sur les oppositions paradigmatiques (par exemple : oppression vs révolte) qui sous-tendent la dynamique profonde des événements et donnent au poème sa signification. Voici un tableau des oppositions binaires du poème « Les travailleurs », établi par une étudiante⁴ :

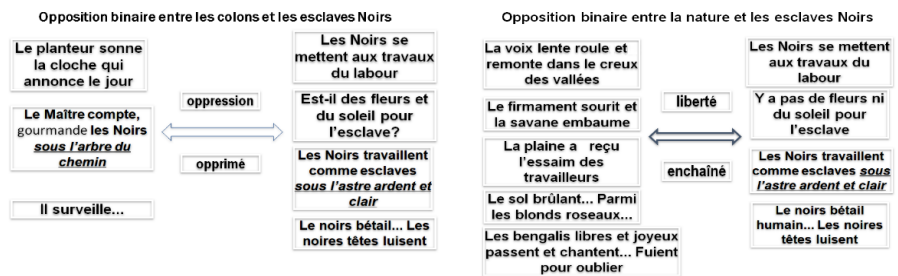


Tableau 2 : Oppositions binaires dans le poème « Les travailleurs »

Ce poème se ramène à une série de rapports binaires entre éléments opposés. Laissons de côté la pertinence de l'analyse et la catégorisation de l'étudiante : oppression vs opprimé, liberté vs enchaîné, nous constatons qu'elle a saisi des techniques d'analyse de l'opposition binaire au travers du dit. Ce qui lui permet de découvrir la signification profonde du poème et l'intention de l'auteur.

Un autre exemple sur le déchiffrement du sous-dit dans le poème 5^e Salazienne, « Le lac des Goyaviers et le Piton d'Anchaine », on trouve les énoncés suivants :

*« De l'esclave indompté brisant la lourde chaîne,
C'est à ce mont inculte, inaccessible, affreux,
Que dans son désespoir un nègre malheureux
Est venu demander sa liberté ravie ».*

À la question de savoir quel est le sous-dit de l'auteur dans ces quatre vers, une étudiante a répondu :

« Nous portons notre attention sur les adjectifs utilisés : indompté, lourde, inculte, inaccessible, affreux, malheureux, ravi, plus un nom désespoir. Il n'est pas difficile d'y remarquer que la liberté est la seule aspiration des hommes esclaves et leur but suprême. Seule la liberté peut leur apporter de la joie et de la consolation. Ensuite, notre attention s'attache à la comparaison des situations connues de cet esclave noir. Portant une lourde chaîne, il a été sous l'esclavage avec le malheur et le désespoir, sous les insultes et l'asservissement du maître. Néanmoins, l'esclave ne veut pas être dompté, et lutte résolument en marronnant. La nouvelle situation reste également dure. Avec le mont inculte, inaccessible, affreux, l'environnement est dur. Si l'on compare les deux situations, la 2^e situation paraît plus dure encore, parce qu'il faut lutter contre la nature. Malgré cela, l'esclave s'est décidé à s'enfuir vu qu'il peut trouver de la liberté dans la montagne, le poète souligne ce mont inculte, inaccessible, affreux pour exprimer la résolution absolue de la poursuite de la liberté de l'esclave. À ses yeux, la liberté est suprême, et l'objectif final de la vie ». (Pu, 2014 : 195).

L'étudiante réfléchit beaucoup sur le sous-dit de l'auteur et développe longuement ses idées, ce qui l'aidera à mieux comprendre l'intention de l'auteur et à acquérir un « système de références culturelles qui structure le savoir implicite et explicite acquis pendant l'apprentissage linguistique et culturel [...] ». (Byram, Zarate, 1998 : 78).

Niveau du dire : Nous travaillons ici sur les modes et le processus de l'énonciation ainsi que sur le style de l'auteur, ce qui favorise l'amélioration de l'expression

écrite des apprenants. Par exemple, en lisant le couplet « Les travailleurs » de *Bengali*, les étudiants ont été initiés à analyser la manière dont l'auteur décrit le dur travail des esclaves sous la surveillance du contremaître. En analysant le dire, on découvre aussi comment l'énonciateur interprète, d'une manière habile, sa position, son style et ses techniques par rapport aux objets décrits, ses idées et sa pensée. En effet, l'auteur manifeste ses représentations du monde par le biais de l'art d'écrire.

3. Une prise de distance avec de la décentration

Sans une formation interculturelle convenable, notre regard sur l'autre est toujours de nature projective et ne peut avoir pour fondement et pour référence que notre propre culture. Ce qui peut être le cas quand nos apprenants abordent la littérature étrangère. Ainsi, lors de l'enseignement / apprentissage de cette dernière, n'oublions pas d'apprendre à nos étudiants à se décentrer, c'est-à-dire qu'il faut, lors du contact de l'autre culture, ne pas s'appuyer toujours sur sa propre culture comme système de références, à essayer de se mettre à la place de l'Autre pour une bonne compréhension et en même temps à jeter sur soi et sur son groupe un regard extérieur afin d'objectiver son propre système de références, de s'en distancier et d'admettre l'existence d'autres perspectives.

Selon Zarate, *Il importe ([...]) de sensibiliser les élèves à la relativité des taxinomies mises en œuvre pour penser le monde dans des cultures différentes* (1986 : 33). Citons notre démarche avec « Le lac des Goyaviers et le Piton d'Anchaine » de Lacaussade, dans lequel on parle de thèmes tels que la liberté, l'esclavage, l'agression étrangère, la colonisation, etc. Pendant le cours, le professeur demande aux apprenants de poser un regard sur la Chine semi-coloniale du passé (de vers la fin du 19^e siècle à la première moitié du 20^e siècle) et sur le fait qu'aujourd'hui, nombre de Chinois se rendent en Afrique pour y travailler, en leur posant des questions comme :

- a) Dans le même siècle, notre pays a connu les deux « Guerres de l'Opium » ; après avoir lu ce poème de Lacaussade, quelles idées vous sont venues à l'esprit ?
- b) Aujourd'hui, beaucoup de Chinois (ou entreprises) se rendent en Afrique pour y investir ou y travailler. Y a-t-il des différences entre les anciens colons et ces Chinois ?

Ici les apprenants doivent prendre une distance pour réfléchir sur la colonisation en Afrique et la semi-colonisation dans la Chine du passé, mais aussi sur la présence des Chinois d'aujourd'hui en Afrique.

4. Lecture / analyse multimodale pour une formation de littératie

Un texte littéraire est riche de connotations et de dénotations linguistiques et culturelles, il traduit, au-delà des signifiants, le dire et le sous-dire de l'auteur, il peut exercer des actions du locuteur / auteur chez le lecteur au travers des actes locutoire, illocutoire et perlocutoire, il peut également révéler le contexte social et culturel de l'oeuvre, ainsi que l'art d'écrire de l'écrivain. Aussi, une lecture ou une compréhension simples du sens littéral et l'apprentissage de quelques mots et expressions de la langue cible ne peuvent susciter suffisamment l'intérêt de nos apprenants, notamment quand il s'agit d'un texte en langue étrangère, difficile à comprendre pour ces derniers. En revanche, une lecture / analyse multimodale en classe au travers des études et des réflexions individuelles guidées par le professeur, du travail d'analyse en groupe, des échanges / discussion en classe s'avère utile pour faire / laisser creuser le dit, le sous-dit du texte et le dire de l'auteur et permet aux apprenants de retrouver leur motivation à la littérature et de former leur littératie. Cette littératie porte, dans notre cas, non seulement sur des connaissances ou capacités en lecture et en écriture permettant à une personne d'être fonctionnelle en société, mais implique aussi le savoir-apprendre, la compétence interculturelle, l'habilité de l'analyse textuelle de nos apprenants.

« Cette manière d'apprendre un poème français excite ma curiosité et mes intérêts à l'égard de la lecture des oeuvres françaises. En découvrant ce qui est caché dessous, je suis plus motivée dans l'apprentissage [...] De plus, j'ai appris des manières d'analyser un texte littéraire aux différents niveaux [...] ».

Ce propos d'une étudiante résume bien l'effet de la motivation de l'apprentissage visé par notre approche. La curiosité constitue une force motrice des jeunes. Elle peut susciter leur intérêt de découvrir ce qui est caché et inconnu.

Et la formation du savoir-apprendre consiste en renforcement de la « *capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures et en capacité de relever de façon plus efficace et plus indépendante de nouveaux défis dans l'apprentissage d'une langue* ». (Conseil de l'Europe, 2001 : 85). Apprendre à combiner ou fusionner les anciens et les nouveaux acquis reste toujours la voie de la connaissance du monde traversée par les Êtres humains, l'apprentissage d'une langue étrangère ne doit pas consister seulement en acquisition des savoirs, mais aussi du savoir-apprendre [...]

La compétence interculturelle de nos apprenants se renforce également par le biais de leurs études comparative et interculturelle de textes en langue maternelle et en langue cible, ce qui leur permet de se forger un regard croisé. En effet,

dès qu'on entre en contact avec la culture de l'Autre, ce sont des réflexes de généralisation et de jugement de valeur qui sont souvent premiers chez la plupart des individus. Ce peut être par la découverte de la culture de l'Autre au travers des textes littéraires que naissent les représentations, les préjugés, les stéréotypes, les clichés (en positif ou en négatif). Ainsi, apprendre à objectiver son propre système de références, à s'en distancier, c'est-à-dire à jeter sur soi et sur son groupe un regard extérieur, et donc admettre l'existence d'autres perspectives, demeure important lors de l'enseignement / apprentissage de la littérature étrangère.

Former une habitude ou une habileté à creuser le sens sous-jacent du dit, à chercher au-delà de la surface signifiante le signifié et l'intention de l'auteur, ainsi qu'acquérir des stratégies et des techniques d'analyse de textes nous paraissent aussi un succès de cette étude multimodale. Autrement dit, au travers des activités en classe et hors de classe, nos étudiants ont pris conscience qu'il faut, lors de la lecture des textes, essayer toujours de décrypter, au-delà des signifiants, le sens sous-jacent. Les apprenants, en appréciant la mélodie, la prosodie des textes poétiques et l'art d'écrire de différents auteurs, se sont aussi initiés à des techniques d'analyse (thématologie, oppositions binaires, etc.).

En bref, l'étude multimodale des différents niveaux d'un texte, qui favorise la découverte et le travail autonomes des apprenants, présente ainsi un triple avantage : renouveler l'intérêt des apprenants pour la littérature française, renforcer leurs compétences (*input* et *output*) linguistique et culturelle / inter-culturelle et acquérir des stratégies et des techniques de l'analyse multimodale.

En guise de conclusion

Une étude approfondie et comparative des poèmes français et chinois, partie intégrante de la littérature, et une exploration des textes aux différents niveaux : le dit, le sous-dit et le dire, suscite davantage l'intérêt des apprenants du français sur la littérature. Grâce à la lecture / analyse multimodale, les apprenants ne s'initient pas seulement à dépasser le sens littéral et immédiat d'un texte, en pénétrant plus en profondeur des arts d'écrire, ils découvrent et s'approprient aussi de la littératie, du savoir-apprendre et du savoir-être, en prenant une distance par rapport à leur propre système de valeurs lors du contact avec des oeuvres et des cultures étrangères.

Bibliographie

- Byram, M., Zarate, G. 1998. « Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle ». *Le Français dans le Monde*, n° spécial, p.75-82.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Lacaussade, A. 1897. *Poèmes et paysages*, tome 2. Paris : Alphonse Lemerre.
- Lacaussade, A., 2015. *Les Salaziennes*. Concarneau : FB Editions.
- Pembroke, E. 1996. *Vers une pédagogie de la communication interculturelle*. Thèse sous la dir. L. Porcher. Paris : Université Paris III.
- Pu Zh-h., Cheng Ch-b., Yu Sh-h. 2017. À la recherche de l'Autre et du Moi—Une initiation à l'étude comparative de poèmes de Lacaussade et chinois. In : *Un homme de Couleur Libre d'une société insulaire*. La Réunion : Edition Epica, p.91-96.
- Pu Zh-h., 2014. Au-delà des signifiants de Lacaussade. In : *Lacaussade en fraternité mauricienne et les questions de son temps*. Réunion : Epica, p. 191-200.
- Trousson, R. 1981. *Thèmes et mythes. Questions de méthode*. Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles.
- Yao X. (noté par Zhou Shao, Fu Zhuang Shi) 1988. 捉夫谣 (Hommes arrêtés et asservis). In : *Recueil de poèmes*. Shanghai : Editions des Ouvrages anciens.
- Zarate, G. 1986. *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

Notes

1. Cette étude fait partie du projet de Guangdong sheng jiaoyuting jiaoyu jiaoxue gaige xiangmu « Stratégies métacognitive et apprentissage en autonomie », yuegaojiaohan 2018 n° 180.
2. L'expression « libres de couleur » désigne les Noirs et métis qui étaient libres et non esclaves, ils constituent une des classes juridiques instituées dans les colonies françaises avant l'abolition de l'esclavage.
3. Nous avons appris d'abord aux étudiants cette méthode relativement simple et facile, vu qu'ils sont des débutants dans ce genre d'analyse et de critique littéraires.
4. Les travaux, réponses et propos d'étudiants contenus dans cet article sont reproduits avec l'aimable autorisation de leurs auteurs.



GERFLINT

ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Valoriser la littérature francophone en classe de français langue étrangère — l'exemple de *Balzac et la petite tailleuse chinoise* de Dai Sijie

Guillaume Jeanmaire

Université Korea, Corée du Sud¹

gjeanmaire@korea.ac.kr

Arnaud Duval

Université Hankuk des Études Étrangères, Corée du Sud

duval.arnaud@gmail.com

Reçu le 30-03-2019 / Évalué le 06-06-2019 / Accepté le 31-07-2019

Résumé

Dans *Balzac et la petite tailleuse chinoise*, Dai Sijie, écrivain chinois francophone, met en scène sa passion pour la littérature française. Il représente un modèle pour les apprenants de FLE et offre des pistes méthodologiques à leurs enseignants. Soucieux de valoriser l'implication des apprenants lecteurs, nous présentons nos pratiques d'approches du texte littéraire (par dévoilement progressif, jeux d'écritures, recours aux supports cinématographiques, etc.), illustré par de nombreux extraits de son œuvre. Nous montrons ainsi combien ce récit contribue à la rencontre des patrimoines français et chinois et constitue une ressource précieuse pour nos classes.

Mots-clés : didactique du FLE, approches du texte littéraire, littérature chinoise francophone, implication du lecteur

在对外法语课堂中如何灵活运用法语文学著作？以戴思杰的《巴尔扎克与小裁缝》为例

摘要：在《巴尔扎克与小裁缝》这部作品中，旅法华人作家戴思杰展示了他对法国文学的特殊情感。事实上，戴思杰本人为法语学习者塑造了一个榜样，同时也为我们法语教学工作者提供了教学方法的思路。为凸显“融入-学习者”这一构思，以《巴尔扎克与小裁缝》这部作品中的多处摘要为例，本文解析了多种教学实践（循序渐进、文字游戏、利用影视媒介等）以实现“融入文学文本”。可以说这部著作不仅构成了中法两国文化遗产碰撞的典范，也为对外法语课堂的教学提供了宝贵素材。

关键词：对外法语教学；文学作品读解方法；华人法语文学；读者融入

Promoting Francophone Literature in FFL Class: an example with *Balzac and the little Chinese Seamstress* by Dai Sije

Abstract

In *Balzac and the Little Chinese seamstress*, Dai Sijie, a French-speaking Chinese writer, stages his passion for French literature. An inspiration for FFL learners, his novel offers methodological tips to teachers too. Cautious to foster the involvement of readers, we present hereafter a reflection on how we promote literature in class (by progressive disclosure of the story, writing activities, use of cinematographic adaptations, etc.). Using numerous excerpts from his work, we show how it contributes to the encounter of French and Chinese heritage and constitutes a precious resource for our classes.

Keywords: didactics of the FLE, approaches of the literary text, French Chinese literature, implication of the reader

Introduction

L'usage de textes littéraires en classe de FLE paraît au premier abord délicat et complexe, et ne semble pas servir le quotidien des apprenants. Cependant, sans être instrumentalisée, l'œuvre littéraire constitue un véritable déclencheur d'échanges et apporte bien plus que le simple exercice de lecture auquel elle est trop souvent réduite : le texte littéraire génère d'autres textes, il se lit, se dit, s'écoute, se visionne, se commente : *Mettre en relief les liens qui unissent les littératures, c'est dresser des passerelles entre les cultures et dans une classe de langue, créer un horizon d'attente propice à la lecture et à la découverte de l'autre* (Gruca, 2010 : 71).

La lecture littéraire en contexte scolaire rencontre cependant plusieurs écueils identifiés par Béguelin-Argimón (2016). Trop souvent passifs ou inhibés lors d'activités d'interprétation en classe (Baroni et Rodriguez, 2014), les étudiants lisent peu. Afin de remédier à ces difficultés, certaines approches valorisent en classe, les corpus dits « ordinaires », personnels, les « coups de cœur » des apprenants (cf. Goncourt des lycéens), grands oubliés des contextes scolaires ou académiques (Rouxel, Langlade, 2004) ; d'autres initiatives valorisent l'apport des lecteurs à la réalisation de l'œuvre lue, prennent en compte toutes les réactions et productions des lecteurs et établissent en classe de FLE des correspondances entre divers domaines, culturels et littéraires (Mazaauric et al., 2011).

Dans le cadre d'un cours d'initiation à la littérature pour des étudiants² coréanophones et sinophones (un tiers de nos effectifs environ), notre réflexion portera ici sur la lecture littéraire, l'objectif étant d'en faciliter l'accès en classe de FLE.

Nous avons choisi *Balzac et la petite tailleuse chinoise* de Dai Sijie, auteur chinois francophone, car il nous a semblé que cette histoire présentait des traits communs avec le parcours de nos étudiants et avec nos pratiques d'enseignement.

Nous montrerons qu'à la manière des protagonistes de ce récit, Luo et le narrateur, dont les passions littéraires transforment profondément une communauté villageoise très éloignée de toute manifestation culturelle étrangère, notre approche vise, par découverte progressive des extraits choisis (Collès et Dufays, 2007), à susciter l'implication du sujet lecteur telle qu'observée par Lacelle et Langlade (2007).

Les deux personnages de Dai appliquent des principes proches de la didactique de « l'implication » de Rouxel et Langlade (2004) et de l'approche interpersonnelle de la littérature de Cicurel (1991). Constatant que le récit littéraire nourrit l'esprit, la relation à soi-même et à l'autre, nous montrerons comment leur accompagnement méthodique à la lecture littéraire nous permet de partager les implicites de patrimoines éloignés dans le temps et l'espace, de solliciter et d'entretenir un intérêt pour les récits fictifs ou, comme ici, partiellement autobiographiques.

1. Implication du sujet lecteur et choix du corpus

À l'écoute comme à la lecture du texte, la découverte d'éléments langagiers et culturels nous semble favoriser l'implication des apprenants (Rouxel, Langlade, 2004). Lacelle et Langlade (2007) ont théorisé les modalités de cette implication du sujet dans le texte littéraire. Ils observent que le contenu fictionnel d'une œuvre passe par le « filtre personnel » de ceux qui reçoivent le texte et projettent sur l'histoire leurs conceptions propres. Le lecteur conçoit intérieurement un ensemble d'images et de sons (opère une « concrétisation imageante ou auditive ») ; les qualités formelles du récit ont sur lui un « impact esthétique », sa lecture établit des liens de causalité, de conséquences entre les diverses situations décrites (« cohérence mimétique »), recompose pour partie l'histoire au gré de son imagination (« activité fantasmatique ») et, par « réaction axiologique », soumet les personnages à des principes déontologiques.

Par ailleurs, le recours à la littérature en classe de langue accroît les connaissances sur la culture rencontrée (Collès et al., 2006). L'étude de textes littéraires complète l'acquisition d'éléments du quotidien et suscite un travail réflexif sur les implicites sociologiques et sémiologiques. *La littérature est un objet complexe, [...] marqué par des énoncés et des énonciateurs particuliers, soumis à des contextes précis et à des fins esthétiques, influencé par des causes historiques, sociologiques, psychologiques, culturelles* (Gruca, 2010 : 71).

Le choix d'auteurs chinois francophones³, ayant eux-mêmes connu les difficultés de l'expatriation académique, comme beaucoup de nos apprenants asiatiques, illustre le difficile apprentissage d'une langue étrangère, devenue pour eux langue seconde et, mieux encore, langue d'écriture. Ces auteurs francophones décrivent la variété des conditions et des situations d'apprentissage, les contraintes, mais aussi la richesse des rencontres. Dai montre ci-dessous combien de brillants étudiants (lauréats, boursiers) n'échappent pas aux difficultés des apprentissages tardifs, à l'inévitable et parfois douloureuse phase d'acculturation.

Extrait 1 : *Muo arriva à Paris, après avoir brillamment réussi, en Chine, un concours cruellement difficile et obtenu une bourse du gouvernement français [...] Au début, comme Muo ne maîtrisait pas le français, il parlait en chinois, langue dont son psychanalyste ne comprenait un traître mot.* (Dai, 2005 : 23).

Dai dépeint des itinéraires singuliers, un brassage de rencontres, précieux pour les apprenants, particulièrement sensibles aux récits biographiques, aux récits de transformation, de réflexion sur des événements passés. Les récits d'auteurs expatriés permettent en effet aux apprenants de relativiser leurs difficultés, de progresser « entre identification et autonomie » (Bouvier-Lafitte, 2013 : 85). Chez cet auteur chinois, la prégnance de sa culture natale se reflète dans une intertextualité de références, historiques, littéraires et picturales, ponctuée d'allusions auxquelles nos apprenants sinophones ne sont pas insensibles : ils y retrouvent des adages ou des maximes traduits littéralement du chinois, etc. (« un cœur sincère peut faire s'épanouir une pierre », Dai, 2000 : 55). « Au fil du récit, des traces sonores, graphiques [...] de la langue chinoise souterraine s'inscrivent dans l'écriture en français » (Bouvier-Lafitte, 2013 : 91-92). Les extraits 2 et 4 constituent un exemple de la présence de ces références implicites :

Extrait 2 : *Aujourd'hui, il se demande ce qu'est devenu ce graffiti de sa jeunesse. Il ne l'avait pas écrit dans la forme simplifiée du chinois contemporain, [...], mais dans cette écriture primitive sur carapace de tortue, vieille de trois mille six cents ans, où l'idéogramme « rêve » [...] un trait épuré dont l'harmonie n'a rien à envier à celui de Cocteau, symbolisant un œil endormi exprimé par trois crochets inclinés - les cils - avec, au-dessous, une main humaine qui le désigne du doigt, comme pour dire : même endormi, l'œil continue de voir, méfiez-vous !* (Dai, 2005 : 22-23).

Ce registre psychanalytique n'est-il pas nouveau pour un lectorat formé aux principes confucéens ? Ces phénomènes de métissage culturel se manifestent non seulement par la diglossie (extrait 4), mais aussi par les aphorismes (*la beauté d'une femme est un trésor qui n'a pas de prix*, Dai, 2000 : 229), la sobriété du style ou la concision de phrases laconiques :

Extrait 3 : *Il écouta, dans une immobilité théâtrale. Muo hésita. Une minute passa encore, puis tout se produisit en même temps : le calme revint ; le coureur, soulagé, respira ; les fourmis s'ébranlèrent.* (Dai, 2005 : 96).

Par ailleurs, plusieurs de nos apprenants, sinophones, reconnaissent aisément dans les récits d'auteurs chinois francophones les emplois onomastiques de surnoms (*le Mentor, le Binoclard*, Dai, 2000), les traductions littérales de noms (*Petit Chemin, Volcan de la Vieille Lune*, Dai 2005) et de toponymes (*la montagne du Phénix du Ciel*, Dai 2000), des sinogrammes familiers qui restent énigmatiques pour ceux qui n'en déchiffrent ni l'image, ni le son, ni le sens :

Extrait 4 : *[...] son nom de famille [est] composé d'un idéogramme dont la partie gauche signifie « ancien » ou « vieux », et la partie droite « lune ». Quant à son prénom, C., il est également constitué de deux parties, dont la gauche veut dire « feu » et la droite « montagne ». Jamais nom ne fut plus porteur de solitude : « Volcan de la Vieille Lune », mais jamais non plus il ne le fut de tant de beauté graphique et de magie sonore.* (Dai, 2005 : 38).

Plus encore, au-delà du support langagier et culturel, l'œuvre de Dai fournit de nombreuses suggestions pédagogiques. Par une mise en abîme, elle permet de s'identifier aux personnages et invite, passage après passage, à commenter notre lecture, à la manière de Luo et du narrateur, sollicitant les réactions de notre auditoire (cf. Lacelle et Langlade, 2007). L'extrait ci-dessous, au cours duquel Luo lit des passages à la petite couturière, résume à lui seul un ensemble de pratiques comparables à celles des enseignants de FLE.

Extrait 5 : *Lire à voix haute une page entière me paraissait insupportablement ennuyeux, et je décidai de faire une lecture approximative, c'est-à-dire que je lisais d'abord deux ou trois pages ou un court chapitre [par dévoilement progressif], pendant qu'elle travaillait à sa machine à coudre. Puis, après une courte rumination, je lui posais une question ou lui demandais de deviner ce qui allait se passer [jeu des hypothèses]. Une fois qu'elle avait répondu, je lui racontais ce qu'il y avait dans le livre, presque paragraphe par paragraphe [lecture détaillée]. De temps à autre, je ne pouvais m'empêcher d'ajouter des petites choses à droite à gauche, disons des petites touches personnelles, pour que l'histoire l'amusât davantage [« cohérence mimétique »]. Il m'arrivait même d'inventer des situations [« activité fantasmatique »], ou d'introduire l'épisode d'un autre roman, quand je trouvais que le vieux père Balzac était fatigué [« impact esthétique »].* (Dai, 2000 : 186-187).

Pour favoriser un engagement plus important du sujet lecteur, il convient dans certains cas que l'enseignant adopte « une position médiatrice minimale entre le

texte littéraire et l'apprenant, en privilégiant les activités qui laissent l'initiative à ce dernier » (Aiala et de Mello, 2015 : 10).

2. Stratégies d'approches de la lecture littéraire

Afin de rendre la lecture de cette œuvre plus attractive encore, nous initiions nos lecteurs, à ce que Cuq et Gruca (2002) nomment des « stratégies d'approche », identifiant d'abord les « indices de surface », présents sur la couverture et dans le paratexte (première et quatrième de couverture, titres, incipit). Dans un second temps, nous consultons avec la classe des témoignages issus de sites de catalogage (Livradict, Babelio, Booknode) qui permettent de caractériser l'œuvre :

Avec plus d'attention...et toujours autant de plaisir... [Dai montre] aussi que la liberté que donne les Livres, la lecture de la littérature peut faire s'envoler « votre amoureuse », vers la ville et ses propres rêves... !!) (Babelio⁴).

Au jeu des hypothèses, le titre offre aussi un ensemble d'indices. *Le complexe de Di*, par exemple, autre roman du même auteur, homophonie intentionnelle avec le complexe « d'Œdipe », fait allusion au cheminement psychologique du personnage principal (Dai, 2005). Avant de découvrir ensemble plus en détail quelques-uns des développements narratifs, nous leur suggérons de formuler un titre ou un incipit différents.

Les choix graphiques retenus par l'éditeur pour la couverture apportent aussi un lot d'indices : des éditeurs de pays différents valorisent le roman avec des éléments graphiques qu'il est bénéfique de commenter en classe. Pour Bouvier-Lafitte (2013), la présence d'un sceau à la cire rouge sur la couverture de *L'éternité n'est pas de trop* présente les caractères *shan* et *shui* [山水] (montagne-eau, *paysage*), qui renseignent les lecteurs sinophones sur les éléments qu'ils vont rencontrer.

La couverture d'une œuvre littéraire, comme l'affiche d'un film, diffère souvent selon les pays où ces œuvres sont distribuées. Nous interrogeons les apprenants sur les raisons de ces différences, sur les éléments iconographiques récurrents, les implicites dont ils sont porteurs, les représentations qui seraient les plus appropriées selon eux et de quelle manière chacune des illustrations interpelle le lectorat. La couverture de l'édition Folio, chez Gallimard, du *Complexe de Di* est par exemple constituée d'un photomontage : des sandales rouges, les pieds d'un personnage féminin au bord d'un ponton ; dans l'eau se reflète le ciel. En haut à gauche de l'image, une forme rouge. Est-ce un poisson ? Un cerf-volant ? Le personnage va-t-il se jeter à l'eau ? S'envoler ? Chaque interprétation viendra nuancer les échanges de la classe.

Grâce à la bande-annonce d'une éventuelle version filmée, lorsqu'elle est disponible, nous formulons avec eux des hypothèses pour « pré-dire » le récit (Collès et Dufays, 2007 ; Dufays, Gemmene et Ledur, 2005). Dans notre cas précis, une adaptation cinématographique, réalisée par l'auteur lui-même, permet de compléter notre approche de l'œuvre. Recourir à de nouveaux modes de représentation culturels et langagiers, par le plaisir du texte et de l'image, renforce l'expérience de l'altérité et a plus de chances de séduire une communauté étudiante habituée aux supports multimédia. Elle conduit l'apprenant au-delà des stéréotypes, par des situations d'apprentissage plus largement documentées. Connaissant l'appétence des apprenants pour le septième art, nous préparons leur découverte des œuvres littéraires en comparant, quand cela est possible, des passages avec leur adaptation à l'écran. Nous faisons par ailleurs rédiger des présentations (réalisateur, acteurs, synopsis, avis sur le film), comparer le résumé et la bande-annonce, la première de couverture et l'affiche, le premier chapitre avec les premières scènes du film, en demandant aux apprenants de relever et d'interpréter les thèmes déployés par les romanciers. Les exemples portés à l'écran ne manquent pas, mais à défaut d'œuvres complètes adaptées, un simple résumé accompagné d'une bande-annonce constitue des ressources langagières et culturelles exploitables. Là encore, tourné en 2002, *Balzac et la petite tailleuse chinoise* présente des contrastes intéressants à analyser. Des commentaires sélectionnés en ligne viendront étayer les diverses interprétations : *J'avais également vu avec grand intérêt l'adaptation cinématographique de ce livre... J'avais par contre [oublié] la chute de ce récit inattendue.* (Babelio, note 5).

C'est l'occasion de commenter les modifications imposées au récit. Ici, l'auteur propose une chute différente selon les versions, écrite ou filmée. La bande-annonce⁵ montre combien l'écrivain est conscient du pouvoir des images et de leur complémentarité avec l'écrit, ce dont Dai témoigne explicitement dans ce passage où une jeune paysanne invite les deux jeunes citadins à partager leurs connaissances cinématographiques et leurs talents de narrateurs :

Extrait 6 : *Récemment, j'ai entendu dire que tu racontais merveilleusement bien les films, avec ton copain. Je suis allée en parler au chef de mon village, et il est d'accord pour envoyer deux paysans à la petite mine, vous remplacer pendant deux jours. Et vous, vous viendrez dans notre village nous raconter un film.* (Dai, 2000 : 47-48).

Ici, l'auteur établit implicitement une équivalence entre le récit d'un conteur et le dur labeur de quatre mineurs. L'enthousiasme de la jeune fille à convaincre le chef est une preuve supplémentaire de la reconnaissance implicite de leur talent.

3. Vers une lecture approfondie

En préparation à une lecture plus analytique, nous effectuons un survol du texte pour un premier repérage d'informations, afin d'identifier les indices nécessaires à la compréhension générale des passages. Nous guidons ensuite les lecteurs par des questions appropriées vers des éléments essentiels. Observons un exemple de questions proposées avec cet extrait :

Extrait 7 : *Nous fûmes surpris de voir comment le réveil prit sur les paysans un véritable pouvoir, presque sacré. [...] Chaque matin, c'était le même rituel : le chef faisait les cent pas autour de chez nous [...] Et à neuf heures pile, il donnait un coup de sifflet long et assourdissant, pour que tous les villageois partent aux champs. – C'est l'heure ! Vous m'entendez ? criait-il rituellement vers les maisons dressées de toutes parts.* (Dai, 2000 : 23).

Questions : Pourquoi le chef est-il fasciné par ce petit objet ? Pourquoi a-t-il la charge de réveiller le village ? Quelles comparaisons avec nos rythmes modernes ?

Passées ces « stratégies d'approche » et de compréhension globale, nous avançons par un « dévoilement progressif » de l'histoire (Collès, Dufays, 2007 : 65), par de courts extraits commentés un à un pour ménager l'intrigue et leur curiosité. Au préalable, nous identifions les difficultés présentes dans les extraits choisis, en les sélectionnant de sorte à limiter l'utilisation des dictionnaires, pour ne pas ralentir la lecture et pour rendre la découverte plaisante. Ainsi fragmenté, le texte est progressivement soumis aux apprenants, accompagné de questions adaptées aux publics cibles, posées oralement ou par écrit, pour en faciliter un peu plus la compréhension. Chaque fragment suscite des hypothèses collectivement formulées.

Extrait 8 : *M. Nivat [le psychanalyste] le reçut avec le calme et la patience d'un missionnaire chrétien écoutant avec clémence les fantasmes et secrets intimes d'un nouveau converti touché par la grâce de Dieu. [...] Parfois, au milieu d'un long monologue, Muo, emporté par son Surmoi, se replongeait dans des souvenirs de la Révolution culturelle, et il riait, riait [...] sous les yeux du Mentor qui ne l'interrompait pas, mais le soupçonnait, en son for intérieur, de se moquer de lui.* (Dai, 2005 : 24-25).

Pris en considération dans la découverte du champ littéraire, les apprenants participent à l'élaboration du sens. Ils s'entraident pour déduire la signification de mots nouveaux, et prennent une part active et avertie à ce que Mercier (2010 : 190) nomme la « réalisation » du texte littéraire. Les questions de l'enseignant facilitent cette approche : comment expliquer qu'un jeune étudiant chinois à peine franco-phone consulte un psychanalyste parisien ? La psychanalyse est-elle une pratique

courante dans la sphère confucéenne ? Quelle influence ces séances ont-elles pu avoir dans la genèse de l'œuvre de Dai ? Les registres abordés ne témoignent-ils pas d'un choc culturel ? L'enseignant commente et synthétise les diverses interprétations (en L1, selon son appréciation), aide à donner du sens aux lectures, oriente les hypothèses (Mercier, 2010 : 191), encourage les interactions et les reformulations. Demougin (2007) insiste ici sur l'importance de formuler l'empathie ou l'aversion éprouvées pour l'un ou l'autre des protagonistes (Defays et al., 2014 : 32).

Le terrifiant chef du village exige de connaître l'auteur des morceaux de violon que le jeune Luo propose de jouer.

Extrait 9 : – *Je te demande son nom ! cria-t-il, en me fixant droit dans les yeux. De nouveau, les trois gouttes de sang de son œil gauche me firent peur.*
– *Mozart... hésitai-je.* (Dai, 2000 : 12).

« Entre une approche historique [...] social[e] et sociétal[e] et une approche mémorielle qui étudie les traces [...] laissées par cette histoire dans les mémoires » (Spaëth, 2014 : 165). Comme elle, nous appliquons ces procédés de découverte littéraire à des extraits qui, précisément, croisent l'histoire personnelle et celle d'un pays.

Présentés au chef du village qui les « guérira » de leur individualisme bourgeois, Luo et son ami tentent de retourner la situation à leur avantage :

Extrait 10 : *Illico, une vigilance de bon communiste réapparut dans les yeux du chef et sa voix se fit hostile :*
– *Comment elle s'appelle, ta chanson ? [...]*
– *Mozart pense au président Mao, continua Luo à ma place. [...] le visage menaçant du chef s'adoucit. [...]*
– *Mozart pense toujours à Mao, dit-il.*
– *Oui, toujours, confirma Luo.* (Dai, 2000 : 11-13).

Dans cet extrait, les termes « sonate », « vigilance », « hostile » peuvent poser des difficultés, il est bon de les reformuler simplement (mélodie, attention, dangereuse) pour ne pas éluder le caractère subversif de ce passage. Le texte littéraire suscite une large palette d'allusions à des situations, à des époques, à des personnages absents du récit (Cocteau, Mozart) ; il enrichit le répertoire culturel autant qu'il facilite l'interprétation des lectures suivantes, en mettant en relief les liens qui unissent les récits littéraires (cf. *Le Vieux Go*, traduction chinoise du *Père Goriot*), les parallèles thématiques, les références internes ou intertextuelles (cf. section 1).

Il nous semble pédagogiquement pertinent qu'aux activités de compréhension succèdent des exercices de composition écrite destinés à faciliter d'appropriation des formes nouvelles. S'adressant plus volontiers à un public de niveau intermédiaire, nous l'avons dit, elles peuvent aussi conserver un caractère ludique, d'autant plus quand l'auteur ne manque pas d'humour.

4. Jeux de (ré)écriture

Quelles que puissent être les exploitations pédagogiques retenues (commentaires de textes, analyses des stéréotypes, utilisation de documents authentiques), les activités de production dépassent les seules connaissances déclaratives, pour tendre vers l'acquisition des compétences procédurales, interprétatives et discursives. De manière « ré-créative » (Defays et al., 2014 : 97), une fable se transforme en monologue, un fait-divers en épopée ; la consigne permet de changer le point de vue, donner la parole à un autre personnage, composer en groupes à partir du titre, d'extraits, modifier les comportements rituels, les attitudes et attributs propres à une communauté. Ainsi, l'apprenant « dialogu[e] avec le texte par l'écriture » (Béguelin-Argimón, 2016).

Écrire en s'imposant des contraintes⁶ peut s'avérer paradoxalement libérateur. Une simple liste ou un inventaire (en acrostiche⁷) joue sur la répétition de constructions syntaxiques. En commençant par « je me souviens... », on compose une série de petits souvenirs (à l'instar de Perec), ou bien comme Barthes de courts textes sur le principe largement repris depuis du « j'aime.../je n'aime pas ». Comme Jacques Sternberg, on rédige la liste de « ce que l'on ne verra jamais » ou comme Styron celle de « ce qu'on n'a jamais fait ». Charbonneau (2005) suggère d'entraîner à la description d'un personnage en insistant sur ce qu'il n'est pas, d'employer rimes et figures de style, d'astreindre les apprenants à éviter les verbes les plus courants (*être*, *avoir* et *faire*) ou encore à composer une romance (celle de Luo et de la couturière, par exemple) sans recourir ni à « amour » ni à ses dérivés.

Pour synthétiser ces activités de recomposition écrite, nous faisons rédiger un texte qui relie entre eux les extraits distribués, qu'ils soient d'une même œuvre ou d'œuvres différentes, que les apprenants s'approprient de manière à reformuler un récit cohérent, suivi d'un dénouement (ex. *Aujourd'hui installée dans la vie, la petite tailleuse confie à une amie les souvenirs de cette époque. Vous préciserez ce qu'elle est devenue et quel regard elle porte sur ces événements passés*).

Pour sortir du cadre scolaire et faire découvrir des auteurs étrangers à une communauté plus large, nous demandons à nos apprenants de compléter, dans leur langue, les informations disponibles en ligne sur les auteurs et œuvres étudiées. Ce travail de publication suscitera, nous l'espérons, des vocations d'intermédiaires

culturels qui, à leur tour, contribueront à une meilleure connaissance de nos patrimoines respectifs.

Conclusion

La lecture littéraire se révèle « plus impérieuse, plus riche potentiellement » pour un lecteur étranger (Bourdet, 1999 : 273). Elle construit des « ponts entre la langue et les autres connaissances qu'elle communique autant qu'elle contient » (Defays et al., 2014 : 99), en présentant des itinéraires singuliers, la rencontre de cultures différentes en un même espace, un « brassage » linguistique et culturel, qu'il s'avère enrichissant de découvrir en classe de FLE.

Cette réflexion sur notre approche de la lecture littéraire montre combien la pratique est délicate. Notre objectif était et reste d'en faciliter l'accès en classe de FLE et nous retiendrons que tout contenu fictionnel passe par le prisme du lecteur, dont l'implication est différente selon chacun. Nous avons privilégié l'œuvre de Dai Sijie qui constitue une possible source d'inspiration pour nos étudiants asiatiques. Dans *Balzac et la petite tailleuse chinoise*, l'auteur illustre les conséquences de la découverte de cultures éloignées et nous offre par ailleurs des trésors d'observations pédagogiques. Pour que nos apprenants s'approprient l'intrigue, nous avons mis à leur disposition tout ce qui entoure une œuvre littéraire (avis de lecteurs, éléments éditoriaux, adaptations cinématographiques). Puis, par une lecture plus méticuleuse d'extraits, nous avons progressé par un dévoilement progressif, accompagné de questions élémentaires. Enfin pour fixer les connaissances langagières et culturelles nouvelles, nous leur avons proposé d'exprimer leur créativité en reliant les extraits étudiés en un récit cohérent.

Le texte littéraire crée « un horizon d'attente propice à la lecture et à la découverte de l'autre » (Gruca, 2010 : 71), à la rencontre de codes comportementaux, de modèles sociétaux. Ce roman de Dai prouve enfin que la rencontre des cultures est finalement à double sens : aucun des protagonistes n'échappe à la transformation provoquée par la découverte d'univers éloignés.

Bibliographie

- Aiala, R., Mello (de), R. 2015. « Le texte littéraire en classe de français langue étrangère ». *Revista Letras Raras*, n° 4.1, p. 9-19.
- Baroni, R., Rodriguez, A. 2014. *Les passions en littérature*. Lausanne : Université de Lausanne, Études des Lettres.
- Béguelin-Argimón, V. 2016. « Des lectures et des écritures du texte littéraire en langue étrangère », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 13-3, <<http://journals.openedition.org/rdlc/1290>> [consulté le 27 février 2019].
- Bourdet, J.-F., 1999. « Fiction, identité, apprentissage ». *ELA*, n° 115, p. 265-273.

- Bouvier-Lafitte, B. 2013. « Plurilinguisme du roman chinois francophone et approche de la diversité et de la pluralité en FLE ». *Voix Plurielles* 10.2, p. 82-98.
- Charbonneau, D. 2005. Atelier : Jouer avec les mots, jeux d'écriture et de réécriture. *Journées des enseignants de français*. Université François Rabelais, Tours www.fapf.de/html/lv/nrw/dokumente/Dominique%20Charbonneau_Jouer%20avec%20les%20mots.doc [consulté le 27 février 2019].
- Cicurel, F. 1991. « La lecture littéraire. Propositions pour une approche interactive », *Les Cahiers de l'ADISFLE* n° 3, p. 12-18.
- Collès, L., Dufays J.-L. 2007. Du texte littéraire à la lecture littéraire : les enjeux d'un déplacement en classe de FLE/S. In : *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères*. Lausanne : Éd. Bemporad C., Jeanneret, T., p. 53-69.
- Collès, L., Dufays, J.-L., Thyron, F. 2006. *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?* Bruxelles : E.M.E.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : PUG.
- Defays, J.-M., Delbart, A.-R., Hammami, S., Saenen, F. 2014. *La littérature en FLE : état des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette.
- Demougin, P. 2007. « Enseigner le français et la littérature : du linguistique à l'anthropologique ». *Revue des sciences de l'éducation*, n° 33.2, p. 401-414.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L., Ledur, D. 2005. *Pour une lecture littéraire : approches historique et théorique, propositions pour la classe de français*. Bruxelles : De Boeck.
- Gruca, I. 2010. La découverte de l'autre, la découverte de soi, par la littérature française et francophone. In : *Faire vivre les identités francophones : un parcours en francophonie*. Paris : Archives Contemporaines/AUF.
- Lacelle, N., Langlade, G. 2007. Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres. In : *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Paris : UCL, p. 55-64.
- Mazauric, C., Fourtanier, M.J., Langlade, G. 2011. *Textes de lecteurs en formation*. Bruxelles : Peter Lang.
- Mercier, J.-P. 2010. « La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, n° 13.2, p. 177-196.
- Rouxel, A., Langlade G. 2004. *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Spaëth, V. 2014. « La question de l'Autre en didactique des langues ». *Glottopol*, n° 23, p. 160-172.

Corpus

- Dai Sijie. 2000. *Balzac et la petite tailleuse chinoise*. Paris : Gallimard.
- Dai Sijie. 2005 [2003]. *Le complexe de Di*. Paris : Gallimard.

Notes

1. Guillaume Jeanmaire est premier auteur et Arnaud Duval, auteur correspondant.
2. Cours de quarante-cinq heures par semestre, destiné à des étudiants de troisième ou quatrième année, de niveau B1/B2 du CECR.
3. Notamment Dai Sijie, François Cheng, Ying Chen, etc.
4. <www.babelio.com/livres/Sijie-Balzac-et-la-Petite-Tailleuse-chinoise/1652>.
5. <www.youtube.com/watch?v=HAoNmidK8Rg>.
6. À la manière des auteurs de l'Oulipo.
7. Les poèmes de Maurice Carême se prêtent bien à ces exercices oulipiens.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

La littérature au début de l'enseignement/ apprentissage du français : tabou ou atout ?

LI Qin

Université des Études internationales de Shanghai, Chine

Li_elisa@Hotmail.com

Reçu le 26-03-2019 / Évalué le 12-05-2019 / Accepté le 31-07-2019

Résumé

La littérature a été tour à tour valorisée ou négligée voire exclue dans les différentes méthodologies de l'enseignement des langues étrangères. Aujourd'hui, malgré le rôle important qui lui est accordé par les normes officielles chinoises et européennes de l'enseignement de langues étrangères et ses valeurs pédagogiques justifiées, la littérature n'a pas encore gagné sa place pour elle-même dans les manuels du niveau débutant. Cette situation contradictoire nous a poussée à réfléchir et à mettre en place une pratique pédagogique, qui consiste à introduire *le Petit Nicolas* dans le nouveau manuel du cours audio-visuel destiné aux étudiants de français de première année de notre établissement. En nous appuyant sur cette expérience, nous envisageons de trouver quelques pistes à propos de l'exploitation des textes littéraires qui favorisent l'acquisition de la compétence communicative par les apprenants dès le début de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

Mots-clés : les textes littéraires, débutants, *Le Petit Nicolas*, FLE

文学：初级法语教学的禁忌或王牌？

摘要：在历史长河中，不同外语教学法对文学作品往往持不同态度：有些倍加重视，有些却漠不关心，甚至完全抛弃。今天，虽然中欧官方文本都肯定了文学作品在外语教学中的重要地位、教学价值，然而在初级法语教材中，仍然难觅文学作品的身影。这一矛盾现状，促使我们尝试将《小尼古拉》编入上外一年级法语视听说自编教材。希望通过这些实践积累，为法语外语教学初级阶段文学作品的使用，探索新路。

关键词：文学作品；初学者；《小尼古拉》；FLE

Literature in elementary French teaching/learning: taboo or asset?

Abstract

Literary texts have been valued or neglected or even excluded in the different methodologies of foreign language teaching. Today, despite the importance attached by the official Chinese and European norms of foreign language teaching

as well as their justified pedagogical values, literary texts have not yet won their own place in beginner level textbooks. This contradictory situation led us to think over and to put into practice a pedagogical trail, which consists in introducing *Le Petit Nicolas* into the new textbook of the audio-visual courses for first-year students of our school. Based on this experience, we hope to find some new ways of exploring the literary texts effective for promoting students' communicative from the beginning of the teaching / learning French as a foreign language.

Keywords : literary texts, beginners, *Le Petit Nicolas*, FLE

Introduction

Les textes littéraires occupent une place centrale dans la méthodologie traditionnelle. Ayant pour but de former des traducteurs littéraires, cette méthodologie considère les textes littéraires comme des prétextes excellents pour l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire ainsi que comme meilleur support d'exercices de thème et de version. Pourtant, avec l'apparition des nouvelles méthodologies qui valorisent notamment la compétence orale, telles que la méthodologie directe, la méthodologie audio-orale, la méthodologie structuro-globale audio-visuelle, les textes littéraires, en tant que forme écrite, ont perdu leur place privilégiée. Employés comme support optionnel pour l'enseignement de la culture, ils ont même été exclus des classes de langue. C'est grâce à l'approche communicative, qui privilégie les documents authentiques, que la littérature a regagné l'attention des enseignants de langues. Cependant, portant la marque de préoccupations esthétiques, les textes littéraires, jugés difficiles et non accessibles aux apprenants débutants, sont réservés presque toujours aux étudiants des niveaux intermédiaire ou avancé. C'est aussi le cas en Chine.

Les textes littéraires sont-ils vraiment un tabou pour les apprenants débutants de la langue ? Au XXI^e siècle, quelle place occupent-ils dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ? Serait-il faisable d'introduire les œuvres littéraires dès le début du processus d'enseignement/ apprentissage ? Si oui, quels textes choisir et notamment pour le public chinois ? Quels objectifs pédagogiques seraient visés ? De quelle manière les exploiter ?

1. La place des textes littéraires sur le plan théorique

Pour répondre à ces questions, il faut d'abord connaître la place que les différentes normes officielles accordent aux textes littéraires. Le CECRL, d'après le Conseil de l'Europe, « a été conçu dans l'objectif de fournir une base transparente, cohérente et aussi exhaustive que possible pour l'élaboration de programmes de

langues, de lignes directrices pour les curriculums, de matériels d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que pour l'évaluation des compétences en langues étrangères »¹. Il est utilisé maintenant dans les 47 États membres du Conseil de l'Europe et d'autres continents. Grâce à sa forte influence sur l'enseignement des langues en Europe ainsi qu'en Chine, cette référence mérite une analyse précise.

1.1 Le CECRL et les textes littéraires

Le CECRL considère l'apprenant comme acteur social qui s'engage dans un acte de communication afin de répondre à des besoins dans une situation donnée. Parmi ces différents besoins communicatifs, le CECRL a souligné en particulier l'importance de l'utilisation esthétique ou poétique de la langue : « *l'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif, mais aussi en tant que telle* » (Conseil de l'Europe, 2001 : 47). Pour réaliser cette utilisation esthétique et poétique, d'après le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 : 47), il faut s'appuyer sur des activités esthétiques, telles que :

- Le théâtre (écrit ou improvisé)
- La production, la réception et la représentation de textes littéraires comme
 - Lire et écrire des textes (nouvelles, romans, poèmes, etc.)
 - Représenter et regarder ou écouter un récital, un opéra, une pièce de théâtre, etc.

Évidemment, les textes littéraires constituent un excellent support pédagogique pour amener les apprenants à découvrir, voire à mettre en jeu eux-mêmes la valeur esthétique et poétique de la langue. En effet, selon les auteurs du CECRL, les littératures nationales et étrangères apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme « une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer », les études littéraires ne visent alors pas seulement des finalités esthétiques, mais aussi des finalités « éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles » (Conseil de l'Europe, 2001 : 47) qui méritent l'attention des enseignants des langues étrangères.

Si c'est au CECRL que l'on doit le grand retour de la littérature dans l'enseignement des langues étrangères, quelles sont les compétences que cette Référence demande aux apprenants d'acquérir à travers les textes littéraires à chaque niveau de l'apprentissage ?

	Réception	Production
A2		Je peux écrire des biographies imaginaires et des poèmes courts et simples sur les gens (p52).
B2	Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose (p27).	Je peux écrire une critique de film, de livre ou de pièce de théâtre (p52).
C1	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style (p27).	
C2	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire (p27). Je peux comprendre et interpréter de façon critique presque toute forme d'écrit, y compris des textes (littéraires ou non) abstraits et structurellement complexes ou très riches en expressions familières (p57).	Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire (p27). Je peux produire des rapports, articles ou essais complexes et qui posent une problématique ou donne une appréciation critique sur le manuscrit d'une œuvre littéraire de manière limpide et fluide (p52).

D'après ce tableau, le CECRL accorde une place importante à la compétence de lecture et de rédaction des critiques des œuvres littéraires aux niveaux intermédiaire et avancé (B2, C1 et C2), tandis que pour le niveau débutant, il demande seulement aux apprenants A2 d'être capables d'« écrire des poèmes courts et simples », tandis qu'à propos du niveau A1, rien de spécial n'a été mentionné.

1.2 Les programmes chinois et les textes littéraires

Si en Europe le CECRL donne des repères pour l'enseignement des langues étrangères, en Chine, ce sont sans aucun doute le *Programme de l'enseignement du français élémentaire* (désormais *Programme élémentaire*) et le *Programme de l'enseignement du français avancé* (désormais *Programme avancé*) qui constituent les deux documents directifs qui orientent l'enseignement du français dans les universités. Que préconisent alors ces deux programmes sur les textes littéraires ?

Bien que la littérature n'ait pas été mentionnée par le *Programme élémentaire* dans son texte principal, dans sa « Table des thèmes » établie pour le choix des supports pédagogiques, figurent bien « *les récits littéraires contemporains* » et « l'art et le théâtre ». Quant au *Programme avancé*, il exige des étudiants des compétences de traduction d'« *œuvres littéraires simples* », de connaître l'histoire de la littérature française, les principaux courants littéraires, leurs représentants ainsi que leurs chefs-d'œuvre, de « *lire des textes littéraires modernes et contemporains* » (en français facile pour la troisième année et de difficulté moyenne pour la quatrième année) et d'« *apprécier les œuvres littéraires françaises* ». Pour réaliser ces objectifs, le programme propose d'ouvrir comme cours obligatoire « la lecture des extraits littéraires » et comme cours optionnel « l'histoire de la littérature ». D'ailleurs, parmi les œuvres figurant sur la liste proposée pour la lecture, 45% sont des œuvres littéraires réalisées par les grands écrivains des différentes époques et des différents courants, tels que Gustave Flaubert, Guy de Maupassant, Honoré de Balzac, Marguerite Duras, Michel Tournier, etc. L'importance accordée à la littérature est évidente, mais cette importance est réservée plutôt aux troisième et quatrième années dans l'enseignement du français.

Le CECRL et les programmes chinois reconnaissent tous les deux la valeur de la littérature et proposent de l'introduire dans l'enseignement. En plus, ces deux normes insistent sur la nécessité de faire acquérir aux apprenants la compétence de lecture, de traduction voire d'écriture de textes ou de critiques littéraires. Pourtant, ces demandes ne visent que les apprenants intermédiaires (B2) et surtout avancés (C1/C2), mais pas du tout les grands débutants (A1). Est-ce que cela signifie que les textes littéraires ne conviennent pas à l'enseignement élémentaire du français ?

En réalité, les deux documents ont bien précisé les compétences que les apprenants doivent acquérir aux différentes périodes. Cependant, l'acquisition d'une compétence ne se fait pas du jour au lendemain et résulte d'une accumulation longue et progressive. Elle nécessite, à chaque période, une préparation préalable. Par exemple, pour être capable de « *donner une appréciation critique sur le manuscrit d'une œuvre littéraire* », il faut d'abord la comprendre. La compréhension des textes littéraires modernes et contemporains, de difficulté moyenne, en quatrième année se réalise sûrement après la compréhension des textes littéraires relativement faciles en troisième année, voire la compréhension de textes tout simples en deuxième et en première années. De même, si l'on veut écrire « des poèmes courts et simples » au niveau A2, la compétence en lecture des poèmes est alors obligatoire au niveau A1. En effet, le CECRL et les programmes sont certes les documents directifs qui précisent les objectifs à atteindre à chaque niveau, mais ils n'énumèrent pas pour autant tous les détails liés au contenu et

aux étapes de l'enseignement. Bien que ces deux normes n'aient pas souligné spécialement l'utilisation des textes littéraires au début de l'enseignement, cela ne signifie pas du tout qu'ils les abandonnent. En revanche, les objectifs à atteindre concernant la littérature, précisés aux niveaux intermédiaire et avancé, appellent effectivement tous les enseignants à tirer parti des textes littéraires dès le début de l'enseignement.

2. La place des textes littéraires sur le plan pratique

Serait-il alors possible d'introduire les textes littéraires en classe de langues dès le début de l'enseignement ? Nous envisageons de répondre à ces questions à l'aide d'une analyse de la place des textes littéraires dans les manuels, puisque ces derniers, considérés comme fil conducteur des cours de langue en Chine, jouent un rôle très important dans l'enseignement et reflètent le principe de celui-ci. Comme nous nous intéressons aux apprenants débutants, nous allons prendre des manuels de français de première année comme exemple. D'habitude, dans beaucoup d'universités chinoises, les départements de français proposent aux étudiants de première année deux cours de français : cours de vocabulaire qui vise le lexique et la grammaire, cours audio-visuel qui porte sur la compétence de compréhension et d'expression orales. Les manuels employés dans ces cours sont différents. Pour le cours de vocabulaire, on utilise souvent les manuels chinois, tandis que pour le cours audio-visuel on choisit plutôt les manuels français. Dans ces deux types de manuels destinés au public débutant, y a-t-il des textes littéraires ?

2.1 Les manuels chinois et les textes littéraires

D'après le *Rapport sur le développement de l'enseignement supérieur spécialisé du français en Chine* et aussi nos enquêtes auprès des enseignants chinois, trois séries de manuels chinois sont le plus fréquemment utilisées dans le cours de vocabulaire de première année, à savoir : *Français* (Tomes 1-2)² de Cao Deming, *Le Français* (Tomes 1-2)³ de Ma Xiaohong et *Le Cours de français* (Tomes 1-2)⁴ de Wang Wenrong. Aucun de ces 6 manuels ne contient de textes littéraires comme support d'apprentissage lexical et grammatical, sauf le 2^e tome du *Cours de français* de Wang qui a introduit 5 poèmes (Paul Verlaine, Maurice Maeterlinck, etc.) comme exercices de phonétique, et *Le Français* de Ma où sont proposés en annexe quelques poèmes (Victor Hugo, Jacques Prévert, etc.) destinés à l'exercice de lecture supplémentaire.

2.2. Les manuels français et les textes littéraires

Woerly, après avoir analysé 55 manuels d'éditeurs français parus entre les années 2000 et 2013 (Woerly, 2015 : 139-140), a indiqué que sur 14 manuels de niveau A1 et A2, « seules 2 méthodes font apparaître la littérature », d'ailleurs souvent « par le biais des éléments liminaires (titres, incipits, couvertures, illustrations) ».

De plus, le travail de Woerly montre qu'à propos de l'emploi des textes littéraires au niveau débutant, les éditeurs chinois et français présentent exactement les mêmes attitudes. C'est ainsi qu'elle dit dans son œuvre : « la norme est donc de ne pas faire figurer la littérature au niveau débutant », parce que « le bagage linguistique est considéré par les auteurs comme insuffisant pour permettre d'accéder au texte littéraire » (Woerly, 2015 : 140). Ce constat est partagé par le professeur Qian Peixin : « [...] elle [la littérature] a été délibérément ou inconsciemment écartée par les rédacteurs des manuels pour la première année d'études de français. Elle ne fait une timide apparition qu'à partir de la deuxième année, mais le mal est déjà fait ». (Qian, 2011 : 221).

3. Une tentative d'emploi des textes littéraires

Mais pourrait-on éviter ce « mal » et introduire des textes littéraires en classe de langues dès le début de l'enseignement de façon à faire valoir au plus tôt possible leur vertu ? Des efforts ont été faits dans ce sens à l'Université des Études internationales de Shanghai lors de la rédaction du manuel du cours audio-visuel destiné aux étudiants de français de première année.

Le nouveau manuel ainsi rédigé comprend au total 12 unités. Chaque unité, portant sur un thème particulier, est composée de 5 parties : texte, mots et expressions, culture, exercices de phonétique, entraînement. Dans la dernière partie, il y a un module - *Module littéraire* - qui est particulièrement réservé aux textes littéraires, où tous les exercices, toutes les activités ou toutes les tâches sont construits autour des extraits d'un ouvrage littéraire, en l'occurrence *Le Petit Nicolas*⁵.

3.1 Le choix du support

Comme nous l'avons mentionné plus haut, les textes littéraires sont exclus de la classe de langue en première année à cause de leur difficulté. On juge toujours qu'ils constituent des obstacles à la compréhension pour les étudiants. Mais n'est-il vraiment pas possible de trouver une œuvre littéraire accessible aux débutants ? Nous pensons à la littérature de jeunesse qui se distingue grâce à son style « simplifié par l'emploi des phrases courtes, privilégiant les adjectifs aux relatives,

la juxtaposition à la subordination, les métaphores sont moins nombreuses et le vocabulaire est moins complexe » (Delpierre, Vieghe, 1990 :113). Etant donné que ce genre littéraire vise un public jeune, les écrivains y racontent souvent des histoires d'une manière attrayante avec des phrases courtes et des mots simples. On y trouve aussi une structure concise, des descriptions concrètes et directes. Tout cela facilite la compréhension. En même temps, la brièveté et la simplicité de la littérature de jeunesse ne nuisent pas du tout à la qualité des œuvres. Au contraire, elles témoignent de la littérarité qui résulte des techniques littéraires extraordinaires. Caractérisée par sa grande qualité littéraire et son accessibilité linguistique, la littérature de jeunesse correspond indéniablement aux besoins de l'enseignement des débutants et mérite d'être introduite en classe de première année. Mais les œuvres littéraires de jeunesse sont innombrables, pourquoi avons-nous choisi *Le Petit Nicolas* écrit par René Goscinny et illustré par Jean-Jacques Sempé ?

D'abord, *Le Petit Nicolas* est un support idéal de la culture française. Une fois publié sous forme de courts écrits illustrés dans le quotidien *Sud Ouest Dimanche* en 1959 puis dans le journal *Pilote*, *Le Petit Nicolas* a obtenu un succès immédiat. Par la suite, 5 recueils ont très vite vu le jour de 1960 à 1964 et ont été maintes fois réédités. Dès lors, ces œuvres accompagnent les Français, génération après génération, à partir de leur enfance, en passant par leur adolescence et jeunesse, voire jusqu'à leur vieillesse. Tous les Français connaissent le petit Nicolas. Considéré comme une des œuvres représentatives de la littérature pour la jeunesse, *Le Petit Nicolas* est déjà devenu un signe culturel, il fait partie intégrante de la culture littéraire française qu'il est nécessaire de faire connaître à nos apprenants. En plus, dans cette série de récits, Goscinny nous relate de nombreuses aventures du petit Nicolas à l'école et en famille. Ces descriptions nous montrent non seulement l'enfance d'un petit Français qui est constituée de camaraderie, de disputes, d'amitiés, de rapports avec la maîtresse d'école..., mais aussi le monde complexe des adultes : l'éducation, les disputes familiales, les rapports entre voisins, la relation du père avec son patron, etc. Ces anecdotes, dans une large mesure, permettent aux apprenants de déchiffrer la vie quotidienne dans la société française.

Deuxièmement, la langue utilisée dans *Le Petit Nicolas* est accessible aux apprenants débutants. Comme dans ses autres œuvres destinées au jeune public, Goscinny a employé une langue relativement simple. D'ailleurs, narré du point de vue du petit héros, *Le Petit Nicolas* est écrit dans un langage enfantin. Ce registre de langue simple et simplifié par rapport à celui de l'adulte diminue dans une certaine mesure la difficulté de la lecture et permet aux apprenants de retenir facilement ses formes. Par ailleurs, tous les récits sont illustrés d'une manière précise et vivante par Sempé. Ces illustrations constituent un autre atout du *Petit*

Nicolas en tant que support pédagogique. Elles suscitent d'une part l'intérêt des apprenants à lire ces anecdotes et favorisent d'autre part la lecture de ces textes. À l'aide de ces illustrations, la compréhension de certains mots, phrases ou intrigues ne constitue plus des obstacles insurmontables. Quant à la longueur des textes, c'est aussi un avantage facilitant la lecture. Les récits du *Petit Nicolas* ne comptent que quelques pages chacun, et en plus entrecoupés d'illustrations. La lecture de tels récits ne s'avère pas très lourde et donc ne fatiguerait pas les apprenants ni ne les ennuerait.

Troisièmement, *Le Petit Nicolas* est une œuvre captivante dont tout lecteur brûlerait d'impatience de terminer la lecture une fois le livre commencé. Les histoires tournent autour d'un petit écolier français, son quotidien est à la fois familier et étranger aux apprenants chinois. Dans le personnage du *Petit Nicolas*, ils se reconnaissent sans doute plus ou moins, mais certainement ils voient aussi des différences par rapport à eux-mêmes, ce qui suscite facilement leur curiosité. Et cette reconnaissance et cette curiosité vont amener les apprenants à continuer la lecture. Dans l'ensemble, les récits du *Petit Nicolas* sont indépendants les uns des autres, mais on y trouve des personnages qui apparaissent de façon assez régulière et fréquente. Ces personnages sont tous dotés d'un caractère clair et unique et une fois connus par les apprenants, ils rendent la compréhension des histoires plus faciles et suscitent une plus grande envie de découvrir la vie passionnante de ces personnages. Outre les histoires fascinantes, les personnages typiques, il ne faut pas négliger l'humour que Goscinny et Sempé ont introduit dans leur création. L'humour, une clé importante de cette œuvre, procure aux apprenants le plaisir de lire et leur fait aimer la lecture en français.

Quatrièmement, adapté sous différentes formes, *Le Petit Nicolas* nous offre de nombreux supports pédagogiques. À part les 5 recueils, il existe la bande dessinée, l'enregistrement sonore, les films, la série télévisée d'animation, le site, voire le jeu vidéo. Et en plus, tous les récits de ce chef-d'œuvre ont été déjà traduits en chinois. Ces adaptations sous formes très variées offrent aux enseignants un large éventail de possibilités pour explorer et exploiter la richesse littéraire en classe de langue.

C'est pour ces raisons que nous sommes convaincus que *Le Petit Nicolas* peut et doit avoir le droit de cité dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et notamment pour les débutants. Ceci dit, la question est de savoir comment l'exploiter en classe de français et en tirer parti.

3.2 La pratique

Au cours de la rédaction du *Module littéraire*, nous nous sommes appuyés sur le principe de l'éclectisme et avons essayé d'emprunter des éléments forts aux différentes méthodologies, de façon à dégager une méthode cohérente pour le public chinois. Pour cette raison, nous n'excluons pas les idées « traditionnelles », et nous acceptons aussi volontairement les nouvelles conceptions. Ainsi, ce module est composé de deux ou trois parties dont le degré de difficulté et de complexité va crescendo. Nous proposons d'abord de simples exercices de compréhension orale, tels que dictée, exercice à trous, choix multiples, mise en ordre, questions, etc.; suivent ensuite les activités d'expression orale, par exemple jeu de rôle, recherche des différences, etc. ; au fur et à mesure de l'approfondissement de l'apprentissage, les étudiants se voient demander d'accomplir des tâches visant la compétence communicative : louer un appartement sur Internet, ajouter une illustration pour un récit, adapter un extrait d'une histoire au théâtre et le jouer, etc. Tous ces exercices, activités et tâches sont construits à la base des différents supports du *Petit Nicolas*.

L'enseignement d'une langue étrangère a pour but final de procurer à l'apprenant la compétence communicative. Sophie Moirand distingue 4 composantes de cette dernière compétence : compétence linguistique, compétence discursive, compétence référentielle et compétence socioculturelle (Moirand, 1990 : 20). Toutes ces composantes méritent l'attention en classe de langue, y compris pour nos cours. Ainsi c'est autour de ces compétences que sont organisées les activités de chaque unité du manuel.

La compétence référentielle dépend souvent des connaissances partagées par les interlocuteurs, mais en même temps, il s'agit souvent des connaissances socio-culturelles. Par exemple, les Champs-Élysées font référence à une célèbre avenue parisienne, l'Élysée est le siège de la présidence de la République française. C'est la raison pour laquelle dans le présent article, nous essayerons de présenter, en mettant la compétence référentielle dans le cadre de la compétence socioculturelle, comment nous exploitons *Le Petit Nicolas* afin de faciliter l'acquisition de trois compétences, à savoir linguistique, discursive et socioculturelle.

- Compétence linguistique

D'habitude, au début de l'apprentissage, n'ayant aucune connaissance de la langue française, les étudiants apprennent d'abord à lire des mots et des phrases. Notre module littéraire commence alors par des exercices de *phonétique*. Les

premières images du film sont utilisées pour vérifier la compétence orthoépique et phonologique : d'une part, on demande aux apprenants de repérer les phrases écrites qu'ils entendent lorsqu'ils regardent l'extrait du film ; d'autre part, ceci fournit un excellent modèle, les exercices d'imitation voire les activités de doublage se proposent aux apprenants pour qu'ils puissent s'entraîner à la prononciation, l'accentuation, le rythme, la prosodie dans un contexte bien précis. Ces exercices visant la phonétique n'exigent pas la maîtrise du vocabulaire concerné. Une simple explication du sens global des paroles sera faite après la correction de l'exercice pour sensibiliser l'intérêt des apprenants sur le film. La compétence lexicale est aussi prise en considération. De nombreux exercices dans ce module visent la connaissance du vocabulaire et la capacité à l'utiliser. On profite des extraits des enregistrements sonores pour construire des exercices à trous de façon à attirer l'attention des apprenants sur certains éléments de vocabulaire ou expressions de chaque unité (les heures, le logement...) et pour les pratiquer ; on fait appel aux personnages dans les recueils pour exercer les étudiants au vocabulaire des membres de la famille avec des activités diverses : deviner les mots inconnus, trouver la relation des différentes personnes, construire l'arbre de famille, présenter un personnage, etc. La *grammaire* est aussi importante dans l'apprentissage d'une langue. La chanson de l'époque (« *Les cornichons* ») où vivait le petit Nicolas est présentée pour partager les différentes nourritures françaises avec les étudiants, mais aussi les faire réfléchir sur l'utilisation des articles. Les connaissances sur la phonétique, le vocabulaire et la grammaire ne suffisent pas à réaliser une communication efficace, il faut connaître également la *fonction de la langue*. Pour le réaliser, on demande aux apprenants de compléter des extraits des récits et d'analyser les actes de paroles, tels que refuser, accepter, s'excuser... En travaillant sur la fonction de la langue, ils comprennent mieux les messages que les auteurs veulent transmettre.

- Compétence discursive

La compétence discursive exige que l'apprenant soit capable d'« *ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents* » (Conseil de l'Europe. 2001 : 96). Les utilisateurs de langue doivent maîtriser des conventions organisationnelles des mots, des phrases et des textes en respectant les situations de communication données. Cette maîtrise nécessite d'abord une fréquentation régulière des exemples de différentes situations de communication. *Le Petit Nicolas* offre alors d'innombrables exemples. En effet, dans cette œuvre, les communications se réalisent non seulement à l'école entre les petits copains, entre l'écolier et la maîtresse, mais aussi dans la famille entre le mari et l'épouse, l'enfant et les

parents, dans l'entreprise entre l'employé et le patron... Ces personnages venant de classes sociales très variées communiquent sur des sujets multiples avec des styles et des registres de langues différents dans des situations diverses. Cette grande richesse nous sert de merveilleux supports pédagogiques pour construire des exercices visant la compétence discursive. Ce dont notre nouveau manuel a bien profité. D'une part, à l'aide des exercices de comparaison et de question-réponse construits sur la base de l'œuvre, nous montrons aux étudiants les conventions de l'utilisation du français standard, les particularités du langage enfantin et les différences du registre familier. Par exemple, le petit héros appelle sa grand-mère « mémé », son père emploie le verbe familier « rouler » au lieu de « tromper », etc. D'autre part, en faisant appel aux intrigues et aux personnages des récits, nous complétons les activités avec des contextes : « Nicolas est en voyage, écrire une carte postale à son copain en son nom », « Nicolas et ses parents dînent dans un restaurant, ils parlent au serveur pour commander, jouer ces rôles » ... Grâce à ces différents rôles, les apprenants pratiquent la langue dans une situation concrète et précise et sont obligés de prendre en compte les registres de langue. Ainsi notre objectif est-il atteint.

- Compétence socioculturelle

La littérature fait partie elle-même de la culture, lorsqu'on l'introduit en classe de langue, son aspect socioculturel est bien sûr pris en considération. Au début de l'apprentissage, les films, les dessins animés sous-titrés en chinois sont proposés aux apprenants. Ces derniers se voient demander de chercher eux-mêmes les informations sur les auteurs, les acteurs ainsi que les traducteurs sur les sites chinois et de les présenter avec des phrases simples en français. Ces tâches, ayant un objectif linguistique, visent en même temps à faire connaître aux apprenants cette œuvre et à les sensibiliser à la lecture des récits. Ensuite, pour renforcer cette motivation, plusieurs activités d'imagination et de construction de sens (raconter l'histoire selon les illustrations originales, faire une illustration pour un extrait où il manque certaines phrases clés, deviner la fin de l'histoire...) sont mises en œuvre. Sollicités par leur curiosité et leur envie de vérifier la réponse, les apprenants liront volontairement le récit concerné. Et petit à petit, ils découvrent eux-mêmes le plaisir de lire les textes en version originale et prennent l'habitude de lire en français. Et cette lecture favorise certainement l'acquisition des connaissances socio-culturelles. D'ailleurs, c'est aussi pour conduire les apprenants à apercevoir l'aspect socio-culturel des œuvres littéraires, que dans ce module littéraire, nous élaborons des activités bien ciblées en tirant profit des descriptions écrites et des images des films: faire observer la salle de classe du petit Nicolas dans le film et la

comparer avec celle de la Chine, faire comparer aussi le système scolaire en France et en Chine ; analyser les opinions d'un ami du père de Nicolas (« *Le chouette bol d'air* ») sur le logement dans un récit et découvrir les avantages et les désavantages/inconvénients des différents types de logements en France... Les supports pédagogiques telles qu'images, descriptions écrites, auxquels s'ajoutent les analyses et les réflexions des apprenants, tout cela permet à ces derniers d'approfondir leurs connaissances socio-culturelles aussi bien sur la France que sur la Chine.

3.3 Le résultat

Après un an d'expérience, nous avons mené une enquête auprès des étudiants de première année en les faisant répondre à un questionnaire⁶, afin de connaître leurs idées sur notre pratique. 81 étudiants, c'est-à-dire la totalité de la première année, ont participé à l'enquête. Le résultat est comme suit :

82,71% des étudiants jugent qu'il est « très bien » ou « bien » d'introduire *Le Petit Nicolas* en classe de langue ; 87,66% trouvent les exercices proposés « très utiles » ou « utiles » ; 91,36% sont d'accord sur l'idée que ces exercices favorisent l'acquisition de la compétence communicative, surtout la compétence linguistique (66,22%) et la compétence socioculturelle (86,49%). À propos de l'objectif principal du cours audio-visuel, c'est-à-dire l'acquisition de la compétence de production et compréhension orales, la reconnaissance est presque unanime : 95% des apprenants soulignent que les exercices sont favorables à l'acquisition de la compétence de compréhension orale, 45,68% à celle de production orale. Ce qui a été le plus encourageant dans cette expérience expérimentale, c'est que tous les étudiants enquêtés ont exprimé leur souhait de continuer avec ce type d'exercices. Par ailleurs, 77,78% des étudiants ont lu de leur propre chef *Le Petit Nicolas* en version originale, ou regardé les films ou les bandes dessinées après l'école. Quant à la fréquence, 9,88% lisent ou regardent « souvent », 38,27% « assez souvent » et 22,22% « parfois ». Tous ces chiffres montrent que le module littéraire est bien accueilli par nos étudiants et que ceux-ci ont des opinions très favorables à l'introduction des textes littéraires en classe de français.

Conclusion

Cet essai d'introduction des œuvres littéraires dans le cours audio-visuel a obtenu de très bons résultats. Pourtant, il est loin d'être parfait et attend encore des améliorations. Par exemple, des efforts pourraient être faits pour diversifier les œuvres utilisées, équilibrer les exercices de compréhension et de production, etc.

Mais cette expérience est précieuse parce qu'elle justifie les valeurs pédagogiques des textes littéraires dans l'enseignement/apprentissage du français : ces textes ne sont pas seulement des supports de lecture, ils peuvent également s'utiliser comme supports de compréhension et production orales. Ils favorisent l'acquisition de nombreuses compétences (linguistique, discursive, socioculturelle), et en même temps suscitent le plaisir de lire. Par ailleurs, notre essai prouve la possibilité et la faisabilité de l'utilisation des textes littéraires pour les débutants de langue, pour qui la littérature n'est pas un tabou, au contraire. Autrement dit, pour toutes les catégories de publics, même celles du niveau zéro de la langue étrangère, on trouverait toujours des textes littéraires qui leur conviennent et on arriverait certainement à en tirer profit, selon les objectifs pédagogiques et les besoins des apprenants. Le professeur Qian Peixin avait raison quand il a conclu son article « La littérature française et l'enseignement du français en Chine » en disant ceci : « produit de l'esprit, de la culture, elle est avant tout une formidable aventure de langue et une mine inépuisable pour qui sait l'explorer » (Qian. 2011 : 226). Régalons-nous alors dans cette aventure de langue et explorons cette mine de richesse inépuisable ensemble !

Bibliographie

Cao, D-m. 2011. 中国高校法语专业发展报告 (Rapport sur le développement de l'enseignement supérieur spécialisé du français en Chine). Beijing : Edition de l'enseignement et des recherches des langues étrangères.

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

Delpierre, C. Vlieghe, E. 1990. « La littérature de jeunesse : une littérature d'un nouveau genre ? » *Récherches*, n°12, Lille : AFEF, p.111-120.

Ministère de l'Éducation nationale. 1988. 高等学校法语专业基础阶段教学大纲 (Le programme de l'enseignement du français élémentaire). Beijing : Edition de l'enseignement et la recherche des langues étrangères.

Moirand, S. 1990. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Qian, P-x. 2011. La littérature française et l'enseignement du français en Chine. In : *L'enseignement des cultures et des langues étrangères*. Taipei : Fu Jen Catholique University Press.

Wang, W-r. 1997. 高等学校法语专业高年级法语教学大纲 (Le programme de l'enseignement du français avancé). Beijing : Presse du Commerce de Chine.

Woerly, D. 2015. Discours et pratique d'enseignement du FLE : état des lieux et perspectives. In : *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier, p.130-168.

Notes

1. Site du Conseil de l'Europe : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>. [Consulté le 23 mai 2019].

2. Cao, D-m., Hua, X-l. 2009. 法语综合教材1-2册 (*Français 1-2*). Shanghai : Maison d'édition pour l'éducation aux langues étrangères de Shanghai.

3. Ma, X-h., Liu, L. 2007. 法语1-2册 (*Le français 1-2*). Beijing : Maison d'édition pour l'enseignement et les recherches aux langues étrangères.
4. Wang, W-r. 2004. 法语教材1-2册 (*Cours de français 1-2*). Beijing : Presse de l'Université de Beijing.
5. Ce module est rédigé par Dai Yali sous la direction de Li Qin.
6. Ce questionnaire a été fait par Dai Yali sous la direction de Li Qin.



La littérature française contemporaine a-t-elle sa place dans le manuel « *Le Français* » ?

Chen Xiangrong

Université des Etudes Etrangères du Guangdong, Chine
1463483158@qq.com

Raymond Rocher

Université des Etudes Etrangères du Guangdong, Chine
raymond.rocher@yahoo.fr

Reçu le 20-03-2019 / Évalué le 25-05-2019 / Accepté le 31-07-2019

Résumé

Depuis les années quatre-vingt-dix, de nombreux départements de français d'universités chinoises affichent une préférence pour le manuel *Le Français*. Nous nous proposons dans cet article d'analyser la place occupée par la littérature française contemporaine dans cette méthode. Après un constat sur la pénurie de textes contemporains, nous tentons d'en détecter les causes et les conséquences sur l'apprentissage des étudiants chinois afin d'ouvrir des perspectives sur le devenir de cette méthode de français.

Mots-clés : littérature contemporaine, apprentissage, manuel

当代法国文学是否在《法语》课本中占有一席之地？

摘要：九十年代以来，很多大学的法语系都选择外语教学与研究出版社的《法语》作为专业教学的主要教材。本文首先分析该教材中法国当代文学所占据的地位。经过观察发现，该教材选取的法国当代文学作品较少，我们试图分析其原因及对中国学生学习法语所带来的影响，并为法语教材未来的修订和发展提出建议。

关键字：当代文学；法语学习；教材

Does contemporary French literature have a place in the textbook of *Le Français*?

Abstract

Since the early nineties, many departments of French of Chinese universities have shown a preference for a textbook called *Le Français*. We propose in this article to study the place of contemporary French literature in this method. We analyze the causes of the shortage of contemporary French literary texts in Chinese universities

and its consequences for Chinese students. Our objective is to provide some perspective on the future of this textbook for learning French language.

Keywords: contemporary literature, learning, textbook

Introduction

Célébrée dans le monde entier, la littérature française a exercé depuis plus d'un siècle une influence non négligeable en Chine et notamment dans l'enseignement du français. Ainsi, en matière de manuel universitaire disponible en Chine, la période de l'entre-deux guerres a été marquée par l'ouvrage de Jacques Reclus : *Lectures françaises modernes*, « outil à l'étude de la langue » mettant « de bons auteurs à la portée » des débutants¹. Dans la nouvelle Chine des années 1950-1960, pour des raisons idéologiques, la présence de la littérature française s'est raréfiée. Ainsi, dans les nouveaux manuels universitaires de l'époque, les quelques textes littéraires français côtoyaient des textes politiques tirés des œuvres du président Mao, de la revue « Pékin information » ou du quotidien français *L'Humanité*. Après la période troublée de la Révolution culturelle, il faut attendre la réforme et l'ouverture des années 1980 pour voir publier maintes histoires ou anthologies de la littérature française. Au début des années 1990, un manuel, devenu depuis une référence, dénommé *Le Français* s'impose pour l'apprentissage de la langue française pour les étudiants chinois de première et deuxième année. Aujourd'hui, qu'en est-il de la place accordée aux textes littéraires contemporains par ce manuel de français fondamental, reconnu comme l'une des méthodes les plus répandues dans le système universitaire chinois ? Existe-t-il un potentiel d'amélioration du manuel au regard de la littérature contemporaine ? Dans un premier temps, nous évaluerons la place du texte littéraire contemporain dans le manuel *Le français*, puis dans un deuxième nous essayerons d'identifier les causes de la rareté relative des textes contemporains, dans un troisième temps nous traiterons des conséquences de cette carence sur l'apprentissage du français et pour finir nous ouvrirons des perspectives sur l'évolution de ce manuel.

1. La place du texte littéraire contemporain dans le manuel

Eu égard à la situation quasiment prépondérante du manuel *Le français* en Chine, il nous apparaît nécessaire dans cette partie de définir les termes de notre étude avant de faire l'état des lieux des textes constituant ce manuel. Ce qui nous permettra d'avoir une idée plus claire de la place du texte littéraire contemporain dans ce support pédagogique.

1.1 Conception du littéraire rapportée au manuel

Pour de nombreux spécialistes, la littérature est un lieu de croisement des langues et des cultures. Aussi, le texte littéraire doit avoir toute sa place dans un manuel de FLE, y compris en début de l'apprentissage. Témoin d'une époque, il est le reflet d'une société et d'une culture qui touche à notre être, à nos compétences communicatives. Cependant il doit être réactualisé afin de conserver son attraction auprès des étudiants. Nous le savons, enseigner la langue à travers le texte littéraire peut répondre à une très grande diversité d'objectifs permettant de développer l'esprit d'analyse, les compétences linguistiques, les compétences en lecture et en écriture, les savoirs en littérature, le bagage culturel de l'élève, son esprit critique et son sens de l'esthétique pour l'essentiel. D'ailleurs, le fait qu'on utilise le texte littéraire en classe de langue ne signifie pas nécessairement qu'on étudie la littérature par rapport à ses théories. On peut utiliser les textes littéraires - notamment au niveau élémentaire - seulement pour faire avancer l'apprentissage langagier, sans forcément recourir à des commentaires critiques, au métalangage littéraire ou à l'explication historique. Cependant, si le texte lui-même se trouve au centre de cette approche didactique, les informations contextualisant le texte ont aussi leur importance.

Quelle conception avons-nous de la littérature française contemporaine au regard de notre étude de cas ? En matière de langue et de culture, nous la comprenons comme un mode d'expression du français élargi au monde francophone. En matière d'écrivains, nous la circonscrivons à des auteurs vivants ayant écrit et écrivant au moment de la publication du manuel *Le Français* soit 1992-1993 et qui constituent ou ont constitué un reflet plus ou moins authentique de la société dans laquelle ils évoluent ou ont évolué. Quant aux formes d'expression de cette même littérature, elles touchent à des textes narratifs (roman), poétiques (poème), dialogués (théâtre) ou argumentatifs (essai) véhiculant des idées et présentant un fonctionnement langagier particulier (idées, structure, expression, rythme, figures de style, émotion, plaisir, etc.). Enfin, pour étudier la présence de la littérature française dans le manuel *Le Français*, nous nous référons à des textes rapportés en tant qu'œuvre d'auteur à savoir identifiés par un nom, un titre d'ouvrage et/ou une date de parution qu'ils soient contemporains ou non.

1.2 Aperçu général du manuel

Méthode historique, *Le Français* prend ses racines dans un cours de français universitaire daté de 1957 et se décline dès 1961 en 4 volumes (les livres verts) composés par Li Tingkui et Chen Zhenyao de l'Institut des langues étrangères de

Beijing². S'appliquant également à l'enseignement du français fondamental à l'université, les méthodes rédigées en 1979 puis en 1992 conservent une structure similaire. Sous la direction de Ma Xiaohong, cette dernière version a pour objectif de faciliter l'enseignement de la langue à travers une pédagogie « adaptée à l'étudiant chinois » et de préparer aux tests de français à l'échelon national (TFS)³. Le contenu est actualisé introduisant plus de textes authentiques (presse et littérature française) représentant la société et la culture françaises de l'époque à travers des thèmes courants tels que la famille, le logement, le temps, la gastronomie, l'éducation, la correspondance, les loisirs, la société, la gastronomie, la culture, les transports, les sciences, la politique et l'environnement.

Le volume I regroupe un ensemble de 18 leçons, constitué de 59 textes (dialogues et articles) sans sources et/ou adaptés, abrégés ou fabriqués ainsi que 20 textes poétiques (7 poèmes et 13 chansons) placés en annexe⁴. Dans aucun de ces textes ne figure un texte littéraire français contemporain.

Le volume II contient 16 leçons et ne recèle qu'un seul extrait de texte littéraire français contemporain (poème) figurant en annexe. Dans les leçons, nous avons recensé 55 textes (dialogues et articles) parmi lesquels 2 sont littéraires français non contemporains et 3 issus de la presse. Le restant est composé de 50 documents sans sources et/ou adaptés, abrégés ou fabriqués. Les documents en annexe sont constitués de 36 textes poétiques (13 poèmes et 23 chansons).

Le volume III présente 16 leçons composées d'un ensemble de 49 textes dont 6 extraits de textes littéraires français contemporains (extraits de romans et récits), 8 textes littéraires français non contemporains et 2 issus de la presse. Le restant est composé de 33 documents sans sources, et/ou adaptés, abrégés ou fabriqués ou tirés d'auteurs étrangers non francophones. 12 poèmes classiques français composent les annexes.

Le volume IV est constitué de 16 leçons représentant un total de 91 textes, dont 12 extraits de textes littéraires français contemporains (extraits de romans et récits), 10 textes littéraires français non contemporains parmi lesquels un est issu de la presse. Il nous faut y rajouter 7 textes de presse. Le restant est composé de 62 documents sans sources et/ou adaptés, abrégés ou fabriqués ou encore extraits d'auteurs étrangers non francophones.

1.3 Présence des textes littéraires contemporains dans le manuel

Au regard des textes littéraires classiques, pour la première année (Volume I et II), nous ne recensons aucun texte littéraire contemporain dans les leçons. Par

contre, nous en trouvons deux en annexe, accompagnés de 54 textes littéraires classiques soit un total de 56 textes poétiques. Alors que pour la deuxième année (Volume III et IV), nous avons repéré 18 textes littéraires contemporains dans les leçons constituant le pendant de 18 textes littéraires classiques. Ce qui nous paraît être une bonne répartition. Par contre, en annexe, aucun texte contemporain ne subsiste, seuls 12 textes littéraires classiques sont encore présents. Somme toute, la place accordée au texte littéraire contemporain dans les leçons est plutôt satisfaisante au regard des textes littéraires plus anciens. Le système de répartition entre documents littéraires est plutôt équilibré dans les leçons figurant à l'intérieur de cette même série méthodologique. Cependant leur absence dans les deux premiers volumes est flagrante, les laissant apparaître au volume III pour les voir s'épanouir dans le volume IV.

Au regard de l'ensemble des textes, lors de la première année (Volumes I et II), la part des textes littéraires français contemporains dans les leçons est inexistante (0 sur 114). En deuxième année (Volumes III et IV), le nombre augmente graduellement, mais il demeure restreint par rapport au total des textes proposés (18 sur 140) soit 13%. Sur les deux premières années d'étude, la représentation des textes littéraires français contemporains dans les leçons demeure marginale sur l'ensemble des textes proposés (18 sur 254) soit 7%. Pire encore, en annexe, le nombre est réduit à la portion congrue (2 sur 68) soit 3%.

2. Causes de la rareté de la littérature contemporaine

Afin d'explicitier l'infime présence de la littérature française contemporaine dans le manuel étudié, nous tentons dans cette partie de montrer en quoi les enseignants ont tendance à se conforter dans leurs habitudes et comment face à la nouveauté ils se voient confrontés à diverses difficultés. Nous verrons également que les étudiants éprouvent des difficultés à s'intéresser à la littérature d'aujourd'hui sachant que leurs objectifs sont ailleurs.

2.1 Suprématie de textes littéraires classiques

En Chine, de nombreux pédagogues présentent une inclination à considérer les textes classiques comme l'expression quasi exclusive de la langue et de la culture française. Cette vision conservatrice à l'égard de l'enseignement du FLE se doit d'être réévaluée à l'aune d'une langue et d'une culture qui ont considérablement évolué à partir des années 1950.

Ainsi quelle époque littéraire est privilégiée ? Dans le manuel *Le Français*, nous avons observé une présence importante de textes littéraires publiés avant le XX^e (49 extraits) en comparaison de ceux publiés au cours du XX^e siècle (56 extraits) dont la plupart sont postérieurs à la Seconde Guerre mondiale (49 extraits). Si la partie des textes littéraires classiques équivaut globalement à celles des textes littéraires du XX^e siècle dans les leçons de *Le Français*, nous observons leur suprématie dans la partie annexe de ce manuel dans un registre exclusivement poétique. Coutumiers des enseignants de français qui y trouvent souvent leurs préférences stylistiques, les textes plus classiques sont considérés comme rassurants et plus accessibles comme *Vingt mille lieues sous les mers* de Jules Verne paru dès 1869. De fait, ce type de texte contribue au patrimoine mondial, mais fait de l'ombre à la nouvelle littérature. Constat majeur de cette analyse, les textes littéraires immédiatement contemporains publiés dans la décennie précédent la publication du manuel, se comptent au nombre de 12 extraits soit 21% du total des textes représentatifs du XX^e siècle, 11% de l'ensemble des textes littéraires répertoriés et 0.04% de la totalité des textes composant le manuel⁵. Ce qui nous permet, à juste titre, de conclure à une quasi-absence de littérature française contemporaine dans un manuel dont les textes n'ont pas justifié d'une mise à jour au cours des multiples réimpressions entreprises, sur une durée de presque trois décennies.

2.2 Difficultés des enseignants face aux textes littéraires contemporains

Les textes littéraires contemporains sont absents des volumes I et II, car nombreux sont les enseignants qui déconseillent leur utilisation en arguant que la langue écrite française est particulièrement difficile, et que les comprendre et les apprécier suppose une connaissance globale de la langue, du fait qu'il s'agit souvent d'un français soutenu. Ainsi, on oppose systématiquement le texte dit simple au texte littéraire supposé compliqué.

Par ailleurs, sélectionner des textes dans la littérature contemporaine peut présenter des difficultés, car celle-ci est peu aisée à appréhender et à mettre en pratique dans un cours. Et ce phénomène est d'autant plus prégnant aujourd'hui avec une littérature créative tout azimutée, sans courant et dans laquelle on se perd facilement. Concernant la possibilité d'une mise à jour des textes composant le manuel, les enseignants font face à de nombreuses difficultés quant à la sélection de textes littéraires contemporains : l'expérience personnelle restreinte en matière de littérature contemporaine, l'accès peu aisé à des textes adaptés au niveau requis, une culture de l'échange peu développée entre collègues enseignants, la faible motivation des étudiants pour la littérature, des ouvrages plus ou moins récents non disponibles en bibliothèque universitaire⁶.

La préparation des cours ayant un contenu didactique littéraire exige plus de temps que d'autres approches. Ainsi la recherche de nouveaux textes appropriés à l'étude du français débutant puisé dans le paysage littéraire contemporain est largement consommateur de temps et d'expertise⁷. Cela explique pourquoi la tendance est à conserver et utiliser des textes que l'on maîtrise déjà bien, sans vraiment chercher à innover. Cela vaut également pour le travail réel avec l'utilisation de textes littéraires en classe, où l'enseignant passe beaucoup de temps à faire comprendre le contenu des textes aux élèves. Pour cette raison, le choix penche en faveur de textes moins exigeants linguistiquement, souvent des non-littéraires, qui sont soit des textes fabriqués, soit des textes plus accessibles.

2.3 Déficit d'acquis et de motivation de l'étudiant

De manière générale, un défi demeure, celui de trouver des textes littéraires contemporains suffisamment appropriés en termes de niveau de difficulté, car la plupart des étudiants présentent un déficit d'acquis : connaissances générales, vocabulaire, grammaire et en manque de motivation nécessaire pour pouvoir tirer parti de l'étude de tels textes. À cause de leur degré de difficulté inhérente, les textes littéraires prennent plus de temps à étudier en classe. Ainsi, c'est la raison pour laquelle de nombreux professeurs les évitent en optant pour d'autres types de textes. En effet, les étudiants éprouvent de la difficulté en relation avec le vocabulaire, car ils ont envie de comprendre chaque mot. Cette intention de « tout comprendre » pourrait alors rendre l'activité de lecture fatigante, difficile et ennuyeuse, et par conséquent exercer une influence négative dans la motivation de l'étudiant.

Face à leur perception d'une littérature peu utilitaire dans la vie active, les étudiants sont peu motivés par la lecture de textes littéraires en français même s'ils sont contemporains de leur génération. D'une manière générale, l'apprentissage de la langue à travers la littérature est considéré par l'étudiant comme difficile et moins utile dans la recherche d'un emploi avec une priorité donnée à l'économie. L'immense majorité des étudiants s'en tiennent aux lectures imposées par les leçons du manuel privilégiant le résultat à l'examen plutôt que la découverte de nouveaux horizons littéraires. De plus, par une gestion de leur cursus a minima, ils ne trouvent aucun intérêt à investir leur temps de loisirs dans la lecture et d'autant moins en langue française.

En outre, l'accès aux textes est malaisé, la littérature française disponible actuellement dans les bibliothèques universitaires en Chine se compose pour l'essentiel d'œuvres classiques françaises. Malheureusement les thématiques de ces livres captivent peu l'attention des étudiants à cause de leur manque d'actualité, ou simplement parce que le style présente un niveau linguistique trop élevé pour des étudiants au niveau débutant ou même au niveau intermédiaire, et que le contenu ne correspond plus à nos sociétés mondialisées à développement rapide.

3. Conséquences sur l'apprentissage des étudiants

S'inscrivant dans une relation de cause à effet, cette partie vise à montrer les conséquences de la rareté de la littérature française contemporaine. En mentionnant les incidences sur l'apprentissage des étudiants, nous aborderons la question d'une perception en décalage avec les réalités due à certains choix de contenu et d'objectifs pédagogiques.

3.1 Manque de réactualisation des textes littéraires

Parmi les textes littéraires du manuel, une prédominance quantitative est donnée à la littérature des XIX^e et XX^e siècles dont les plus récents ont une trentaine d'années. Appartenant rarement au canon des œuvres de la littérature reconnues comme des modèles du genre, les textes littéraires contemporains de la première publication du manuel sont en quantité particulièrement restreinte, comparés à la diversité d'écrits (articles de presse, faits divers, textes fabriqués ou extraits d'essais) qui émaillent la méthode. Tout l'intérêt du texte littéraire est qu'il bénéficie d'une relative autonomie par rapport à des documents authentiques qui se périment très vite à travers une actualité devenant de plus en plus rapidement obsolète, mais il ne demeure pas moins qu'il doit être aussi renouvelé. Sans mise à jour des textes du manuel, l'objectif louable qui était de mieux connaître la France d'aujourd'hui s'éloigne, avec le temps, de la volonté initiale.

Ce qui pose donc problème avec le texte littéraire est la question de sa réactualisation. En effet, l'absence de mise à jour des textes littéraires provoque une méconnaissance indéniable de la littérature française contemporaine pour la majorité des étudiants en fin de 2^e année. Dans le manuel, la société française est faussement perçue, il s'instaure un décalage entre un texte littéraire trop daté et la réalité vécue. Ainsi, cela induit des conséquences néfastes en termes de compréhension de la langue dans sa pratique actuelle. Il s'instaure un décalage en matière de vocabulaire, de structure grammaticale, d'expressions. Par la suite, les étudiants de 3^e et 4^e années orientent leur centre d'intérêt sur leur avenir en termes d'emploi et se

concentrent donc sur un apprentissage plus pragmatique délaissant la découverte personnelle de la littérature de leur génération.

3.2 Un dilemme de choix appropriés

D'une manière générale, les enseignants présentent une tendance à sacraliser le texte littéraire, ce qui a pour conséquence que la littérature reste longtemps inaccessible à l'apprenant et qu'elle apparaît que fort tard dans le cursus de l'étudiant. Ainsi pour palier à l'absence de textes littéraires adaptés au début d'apprentissage, dans les deux premiers volumes, le manuel *le Français* offre des dialogues et des textes simplifiés dans une langue fabriquée et factice, ce qui crée une situation assez artificielle, éloignée d'une langue authentique, en contexte.

Il faut reconnaître qu'un choix de textes littéraires adapté au niveau de français devant être acquis constitue un dilemme auquel chaque enseignant se voit confronter. Il n'est en effet pas évident de trouver des textes qui tiennent compte des connaissances et des compétences d'un apprenant débutant, qui font preuve de culture française ou francophone, qui savent susciter le plaisir de lire, etc. En effet, trouver le subtil équilibre entre de multiples facteurs d'importance intervenant dans le choix de textes n'est absolument pas la tâche la plus facile de l'enseignant.

Un premier choix se présente au professeur entre le texte authentique et le texte fabriqué. Puis, un deuxième entre le texte original et le texte adapté (suppression des phrases difficiles, adaptation du vocabulaire, etc.). Un dernier choix consiste à opter entre le texte intégral et le texte abrégé. De surcroît, le professeur doit faire face à deux autres contraintes de choix du texte littéraire : la première est de nature linguistique, la deuxième est de nature socioculturelle. Autre difficulté, celui du choix des informations composant le paratexte (situation historique, biographie de l'auteur, thématiques, etc.) permettant à l'étudiant d'acquérir un minimum de connaissances afin de se familiariser avec le texte littéraire et d'être en capacité de réflexion critique.

3.3 Errance dans l'univers des mots

Face au manuel, l'étudiant se retrouve sans repère, il n'a aucun contexte auquel se raccrocher pour évoluer seul dans la méthode. En effet, il ne possède pas encore un bagage linguistique et culturel suffisant pour comprendre l'extrait du texte. De fait, il demeure totalement dépendant de l'enseignant qui se doit d'endosser la mission de décrypter ce qui n'a pas été formalisé dans le manuel. La frustration gagne rapidement l'étudiant qui bien que volontaire pour découvrir la littérature contemporaine, n'a pas la motivation suffisante pour prendre en charge une

quantité d'inconnus le dépassant. L'étudiant va donc se cantonner au texte brut tel que livré par le manuel sans avoir la moindre perspective culturelle.

Privilégiant les résultats au Test national pour l'enseignement supérieur de niveau 4 (TSF-4), l'étudiant s'en tient au minimum de connaissances exigées par le programme du manuel d'autant plus que le TSF-4 est aussi un outil permettant d'« évaluer la qualité pédagogique⁸ ». De fait, la nécessité impérieuse d'explorer la littérature française contemporaine par-delà le manuel n'est pas forcément encouragée par les enseignants.

Au final, on assiste à une errance de l'étudiant dans l'univers des mots, à une incompréhension de la société française dont il étudie la langue s'exprimant en termes de déficit interculturel, à une méconnaissance des registres de langue en situation provoquant le plus grand trouble chez l'apprenant⁹ et un apprentissage dénué du plaisir de lire associant les spécificités discursives, linguistiques et esthétiques du langage littéraire. Eloigné des réalités d'aujourd'hui et sans support littéraire contemporain, l'apprentissage de la langue française devient un exercice purement linguistique au détriment du socioculturel.

4. Perspectives de développement

Au regard de la pénurie de textes littéraires français contemporains dans le manuel, nous tentons de proposer dans cette partie des perspectives susceptibles d'aider à la sélection de textes récents afin d'améliorer le support pédagogique dès la première année d'étude du français. Il s'agit aussi de compléter l'offre et l'information concernant les textes à disposition.

4.1 Introduction dès la première année d'étude

S'il va de soi que la lecture de textes littéraires est plus adaptée pour les étudiants de 3^e et 4^e année, il n'en demeure pas moins que dès le deuxième semestre de la 1^{ère} année, certains textes littéraires contemporains peuvent être accessibles aux étudiants. Par exemple, *Chagrin d'école* (2007) ou *Comme un roman* (1992) de Daniel Pennac, romans agréables et pleins d'humour touchant à l'universalité du milieu scolaire et dans lesquels on trouve de nombreux passages dialogués et narratifs où la compréhension est adaptée au niveau débutant. Accorder une place à des textes littéraires contemporains relativement courts et faciles dès la 1^{ère} année à la fois dans les leçons du manuel (textes dialogués et narratifs) et son annexe (textes poétiques) pourrait permettre à un stade précoce d'augmenter progressivement l'intérêt des étudiants pour la lecture en français. L'objectif pédagogique est de

donner au plus tôt confiance aux étudiants dans leur capacité à s'approprier des textes de leur temps issus d'une autre culture et d'un niveau académique avéré.

A l'évidence, en fonction du niveau d'apprentissage, il faudra tenir compte des difficultés d'ordre linguistique (lexique, syntaxe, structure), culturel (implicites, références, thèmes), référentiel (contextes), conceptuel (idées) et pratique (longueur). Pour ce faire, il nous apparaît nécessaire d'établir un enseignement dans la continuité, la progression et la répétition dès les premières étapes de l'apprentissage. S'il s'avère possible d'inculquer les bases élémentaires du français à l'aide de la littérature contemporaine même au niveau débutant, à travers les sources lexicales et les structures grammaticales, cela ne va pas sans un travail de sélection érudit, soigné, collectif et de longues haleines de la part des professeurs qui échafaudent le manuel: choix de textes habilement calibrés, élaboration d'éléments de contextualisation (auteur, œuvre, historique) et ajustement des activités au niveau d'apprentissage.

4.2 Critères de sélection des textes littéraires

Les choix doivent s'opérer en fonction d'une actualisation des textes littéraires au sein du manuel tout en respectant le niveau d'apprentissage (la difficulté des textes et des activités devant être variée et progressive), les objectifs à atteindre ainsi que l'intérêt linguistique et culturel du texte en termes de qualité littéraire.

Concernant les critères de sélection, les textes authentiques devraient d'abord illustrer les tendances réelles ou les phénomènes centraux de la vie française, contribuer à rendre les spécificités du pays plus vivantes pour les étudiants de français. Mais il faut aller au-delà en se référant si possible à une valorisation de la culture chinoise et aux centres d'intérêts des apprenants chinois. Ainsi, la motivation des étudiants pourrait être attisée par un choix d'auteurs francophones d'origine chinoise tels Dai Sijie, Shan Sa ou François Cheng. En effet, dans le manuel actuel, la littérature francophone d'hier et d'aujourd'hui est quasiment inexistante. La principale référence demeure la France métropolitaine. A l'aune du constat, nous jugeons qu'il serait bon d'aller plus loin et de renouveler ou d'intégrer des textes littéraires contemporains d'auteurs de langue française ayant déjà été traduits en chinois et issus d'horizons divers tels que Philippe Forest ou Daniel Pennac (France), Kamel Daoud ou Boualem Sansal (Algérie), Dany Laferrière (Haïti), Alain Mabanckou (Congo) ou Vassilis Alexakis (Grèce)¹⁰. Les étudiants doivent pouvoir perfectionner leurs savoirs linguistiques tout en élargissant leur horizon afin de mieux comprendre le monde d'aujourd'hui dans sa complexité.

Par ailleurs, nous considérons que le roman et la nouvelle sont à privilégier, car la narration paraît être mieux maîtrisée par l'étudiant, de même que les récits de vie et de voyage qui offrent des exemples de communication interpersonnelle et interculturelle (rencontre avec l'Autre). Il faut essayer de conduire les étudiants vers l'ouverture à la diversité, à l'altérité tout en conservant leur propre identité et leur propre subjectivité.

4.3 Contextualisation des textes littéraires

Faire un choix judicieux de textes littéraires contemporains pour un manuel ne suffit pas, comme tout autre texte, il faut les accompagner d'une contextualisation appropriée. Afin de permettre à l'étudiant d'anticiper sur la nature du texte, les extraits de textes doivent être contextualisés (Cuq, Gruca, 2008 : 418-419). Pour ce faire, il est indispensable d'intégrer des outils d'analyse que l'apprenant pourra progressivement s'approprier pour devenir autonome dans l'accès au littéraire. Une présentation de l'œuvre, une notice biographique sur l'auteur et un contexte historique devraient accompagner chaque extrait afin de renforcer le bagage cognitif de l'étudiant (culturel, littéraire, implicite) en étant de même amplitude que l'extrait lui-même. De plus, les explications, toutes données en chinois pour les volumes I et II, puis en français, devraient porter à la fois, sur le sens général du texte, sur la nature, l'origine et la prononciation des mots et expressions, sur la construction de la phrase et les fonctions grammaticales. Cet ensemble d'informations est d'importance, car il confirme l'« authenticité » du texte littéraire et montre une utilité dans la reconstitution du sens du texte par l'apprenant.

Par ailleurs, dès le primo-apprentissage, une contextualisation de qualité associée au texte devrait être accompagnée d'une exploitation adaptée composée d'activités privilégiant l'interaction au-delà de la simple réception-production. Les activités proposées ne devraient pas se limiter au seul développement des compétences linguistiques, mais devraient aussi prendre en compte la socio-linguistique (relationnel, prise de conscience interculturelle) et la pragmatique (se présenter, décrire, etc.) ainsi que les compétences générales (savoir socio-culturel, savoir-être). Somme toute, le texte littéraire contemporain permet la motivation par la lecture, l'écriture et le développement d'une culture littéraire permettant une ouverture sur le monde d'aujourd'hui.

Conclusion

Bien que dominant dans l'enseignement du français en Chine, le manuel *Le Français* n'accorde pas de place substantielle à la littérature française contemporaine. La seule présence de textes littéraires datés semble se limiter à transférer les items culturels français d'un monde révolu. Au fond, les textes paraissent conçus comme de simples exercices de version dénués de tout contexte dont l'usage ne sert qu'à vérifier l'apprentissage des règles et des équivalences interlinguales. A priori, le manuel ne paraît en aucune manière manifester une volonté d'initiation, même minime, à la littérature française contemporaine, à savoir aux réalités de notre temps. Par son contenu actuel, le manuel n'est apparemment pas un élément de motivation pouvant conduire l'étudiant à des lectures dépassant son horizon vers un espace interculturel. Et malheureusement, ce ne sont pas les rares conférences littéraires prononcées par les auteurs français contemporains au sein des départements de français des universités qui vont modifier grandement l'état des choses. Aussi, un potentiel d'amélioration du manuel nous paraît indéniable en ce qui concerne la présence de la littérature contemporaine. Comment ?

Le Manuel *Le Français* devait être remanié en conformité avec notre temps, en se réactualisant, il pourrait introduire des textes littéraires contemporains dès le volume I. Il s'avère donc nécessaire de trouver de nouveaux auteurs et des textes qui soient plus actuels en insistant sur le potentiel de la didactique littéraire tout en insufflant un savant mélange entre les textes littéraires d'aujourd'hui et d'hier afin d'aiguiser la curiosité des étudiants pour la langue française. De nombreuses questions restent à poser afin d'échafauder un véritable renouvellement d'une méthode qui a fait malgré tout ses preuves. Quels type et genre de littérature contemporaine sont à privilégier en fonction du niveau d'apprentissage et à quelles fréquences ? Autant de questions qui restent à traiter parmi tant d'autres.

Bibliographie

- Albert, M.-C., Souchon, M. 2000. *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette
- Cuq, J.-P., Gruca, I. 2008. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Dai, W.-d. (dir.) 2008. 高校外语专业教育发展报告(1978-2008) / 改革开放30年中国外语教育发展丛书》(Rapport sur l'évolution de l'enseignement des langues étrangères en milieu universitaire de Chine entre 1978-2008). Shanghai : Presse de l'Éducation des Langues étrangères de Shanghai.
- Fu, R. 2005. « Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle ». *Synergies Chine*, n°1, p. 27-39. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Chine1/fu.pdf> [Consulté le 15 mars 2019].
- Li, C.-s., Xu, B.-f. 2006. 中国近现代外语教育史 (Histoire contemporaine de l'enseignement des langues étrangères en Chine). Shanghai : Presse de l'Éducation des Langues étrangères de Shanghai.

Ma, X-h., Liu, L. et al. 1992 (1^{ère} édition). *Le français*. Beijing : Edition de l'Enseignement/ Recherche des Langues étrangères (FLTRP).

Pu, Zh-h., Lu, J-m., Xu, X-y. 2005. « Survol historique des manuels de français en Chine ». *Synergies Chine*, n° 1, p.72-79.

Xu, J., Song, X-zh. 2007. 20 世纪法国文学在中国的译介与接受 (Traduction et réception de la littérature française en Chine au 20^e siècle), Wuhan : Presse de l'Éducation du Hubei.

Notes

1. « Avertissement » in *Lectures française modernes*, annotés par Reclus, J., Shanghai : Librairie de Chine, 1932.

2. D'après Li, C-s., Xu, B-f. 2006. *Histoire contemporaine de l'enseignement des langues étrangères en Chine*. Shanghai : Presse de l'Éducation des Langues étrangères de Shanghai, p.217.

3. Ma, X-h. 2010. « Pour un manuel de français de qualité ». *Synergies Chine*, n° 5, p. 61-69. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Chine5/ma_xiaohong.pdf [Consulté le 15 mars 2019].

4. Les dialogues sont fabriqués à la manière d'interlocuteurs chinois bien loin d'un authentique dialogue entre natifs de langue française. Voir Pu, Zh-h., Lu, J-m., Xu, X-y. 2005. « Survol historique des manuels de français en Chine ». *Synergies Chine*, n° 1, p.77. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Chine1/pu.pdf> [Consulté le 15 mars 2019].

5. De très nombreux textes du manuel ne sont pas comptabilisés dans l'analyse, car il n'est proposé aucune référence concernant leurs sources : auteur, titre, publication ou/et date de parution. De fait, après vérification du contenu, nous ne pouvons leur attribuer un statut littéraire.

6. A ce propos, il serait intéressant de faire une étude des fonds de bibliothèques universitaires en matière de présence de littérature française contemporaine.

7. En France, chaque rentrée littéraire de septembre propose entre 600 à 700 ouvrages.

8. Dai, W-d. (dir.) 2008, *Rapport sur l'évolution de l'enseignement des langues étrangères en milieu universitaire de Chine (1978-2008)*. Shanghai : Presse de l'Éducation des Langues étrangères de Shanghai, p.475.

9. Voir Peng, Y., Rocher, R. 2018. « Trouble du registre de langue, cas de mémoires de fin d'études ». *Synergies Chine*, n° 13, p. 157-172. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Chine13/peng_rocher.pdf [Consulté le 15 mars 2019].

10. Nous nous référons à la base Fu Lei (base de données des livres français traduits en chinois).



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

La Littérature-monde : la leçon d'Édouard Glissant

Maxime Philippe

Université Sun Yat-sen, Chine
philippe3@sysu.edu.cn

Reçu le 20-03-2019 / Évalué le 15-05-2019 / Accepté le 31-07-2019

Résumé

Cet article présente un auteur essentiel à l'enseignement et à la compréhension de la littérature contemporaine francophone en Chine : le poète martiniquais Édouard Glissant. Après avoir rappelé l'importance de la contribution de Glissant à la définition de la notion de littérature-monde, l'auteur analyse la redéfinition de l'histoire littéraire par Glissant qui s'inspire de la littérature du passé pour revisiter de façon créative la littérature contemporaine. Enfin, cet article étudie le rôle du paysage dans l'œuvre de Glissant qui permet au poète de transposer à l'échelle de la planète la réalité créole dans laquelle il discerne un modèle pour repenser le monde présent.

Mots-clés : littérature francophone, Tout-monde, Caraïbes, créole, Édouard Glissant

世界文学：爱德华·格里桑的理论视角

摘要：马提尼克诗人爱德华·格里桑是当代法语文学的代表人物之一，其作品对法语圈文学及克里奥尔文化在世界范围内的传播具有重要作用。通过回顾格里桑对世界文学概念的定义及其对文学历史的再解读，并分析地域元素在其作品中的重要地位，笔者认为研究格里桑可为中国的法语文学教学提供新的视角，同时也有助于当代法语文学在中国的传播与接受。

关键词：当代法语文学；世界文学；加勒比；杂合；爱德华·格里桑

World-literature: Édouard Glissant's teaching

Abstract

This article demonstrates how the work of the Martiniquan poet Édouard Glissant is essential for the teaching and understanding of contemporary Francophone literature in China. After underlining Glissant's emblematic definition of "littérature-monde", the author analyzes Glissant's redefinition of literary history by drawing from literature of the past to creatively revisit contemporary literature. Finally, this article studies Glissant's use of the Caribbean landscape as a model to rethink the present-day world.

Keywords : Francophone littérature, Tout-monde, Caribbean, Creole, Édouard Glissant

Introduction

De plus en plus d'étudiants chinois qui étudient le français sont et seront amenés à travailler dans des pays francophones hors de France, en particulier en Afrique et dans les Caraïbes. Si cette réalité a été bien intégrée aux programmes universitaires en Chine et des cours au sujet de la francophonie sont offerts dans de nombreux départements de français en Chine, l'importance de la culture et de la littérature francophones contemporaines pour la compréhension de l'espace francophone est sous-estimée. Connaître la géographie et l'histoire ne suffit pas, il est nécessaire aux étudiants chinois d'entrer en contact avec les variations culturelles et linguistiques au sein de la francophonie, ce à quoi la littérature et la culture peuvent donner accès. Cet article présente un auteur considéré comme fondamental pour l'appréhension et l'enseignement de la littérature francophone contemporaine : le poète martiniquais Édouard Glissant. En effet, Glissant est à la fois romancier et poète, il a en plus publié des ouvrages théoriques qui ont contribué à fonder une histoire littéraire alternative et ont remis en cause la définition même de la littérature. La théorie de Glissant est essentielle à la compréhension de la notion de littérature-monde qui se distingue de la *world literature* anglo-saxonne qu'elle ne traduit ni linguistiquement, ni culturellement. Par ailleurs, Glissant a remis en cause la méthodologie de l'histoire littéraire et sa tendance à la chronologie ainsi qu'à la périodisation en recourant à l'anachronisme pour stimuler et refonder la critique littéraire. Enfin, Glissant a replacé l'espace des Caraïbes au centre l'espace francophone et ce faisant, a démontré en quoi il est essentiel à la compréhension de la francophonie contemporaine. Il s'est servi plus spécifiquement de la géographie des Caraïbes pour repenser les échanges culturels et linguistiques contemporains, en particulier francophones.

1. Pour une littérature du Tout-monde

La relation relie (relaie), relate. (Glissant, 1990 : 187)

Édouard Glissant a participé à l'ouvrage collectif *Pour une littérature-monde*, publié en 2007 par Eva Almassy, Michel Le Bris et Jean Rouaud. Cet ouvrage issu d'un manifeste publié dans le journal *Le Monde* critique la politique éditoriale associée à l'utilisation du terme de francophonie en tant que catégorie, en ce que cette catégorie tend à marginaliser les auteurs ainsi désignés par le label de

« francophonie » et à les exclure du champ de la littérature française ainsi que des débats qui y sont associés. Cet ouvrage s'attaque même à la notion de francophonie dont il déclare l'obsolescence, ce qui peut être considéré comme un acte de provocation à l'encontre des institutions de la francophonie comme l'Organisation internationale de la francophonie (OIF). S'il apparaît nécessaire de revendiquer la pleine participation des auteurs francophones à la définition de la littérature française, néanmoins, cette représentation des institutions francophones, dont il est certes nécessaire d'évaluer de façon critique le fonctionnement, est schématique et ne prend pas suffisamment en compte les accomplissements de cette institution et ses tentatives pour encourager et préserver la diversité du paysage culturel francophone. L'OIF a été en effet fondée par plusieurs hommes politiques africains, dont Léopold Sédar Senghor, l'un des principaux représentants avec Aimé Césaire, de la négritude. Ce mouvement littéraire cherchait déjà à faire entendre les voix des écrivains noirs d'Afrique et des Caraïbes. En outre, cette position ne représente pas exactement celle d'Édouard Glissant et la participation de Glissant à ce manifeste est à l'origine d'un malentendu. Édouard Glissant donne une inflexion particulière au terme de littérature-monde. Sa version d'une *world literature* en français pourrait aussi s'intituler la littérature du Tout-monde.

Si Michel Le Bris avait déjà utilisé le terme de littérature-monde au début des années 90, ce terme évoque davantage le Tout-monde, la vision alternative à la mondialisation que Glissant développe dans une série de conférences dans les années 1980. Cette série de conférences est recueillie et publiée en 1990 sous le titre de *Poétique de la Relation*. Tandis que Michel Bris concentre ses attaques sur les sphères littéraire, éditoriale et culturelle, il inscrit la littérature-monde dans le prolongement de son intérêt pour la littérature du voyage.

La littérature-monde, selon Édouard Glissant, est plus globale, elle est associée à une autre vision culturelle et linguistique du monde. En effet, la littérature-monde correspond à la définition par Glissant d'une alternative à la globalisation, le Tout-monde. Glissant commence par décrire les échanges culturels et linguistiques contemporains, en particulier la réappropriation et le détournement critique de la culture occidentale par les nations non-occidentales comme la Chine, en définissant son concept de relation. La relation consiste en la rencontre entre deux altérités qui sont définies par cette rencontre. Par suite, il n'est pas possible de les identifier avant cette rencontre et il est impossible de retrouver leurs formes originelles qui ne préexistent pas à cette rencontre. On ne peut donc pas les inscrire dans une pensée historique/archéologique.

C'est la langue créole qui sert de modèle à cette interaction. En effet, si le créole, en particulier martiniquais, entretient une relation avec les langues africaines (de

l'Ouest), le français, l'anglais et l'espagnol, il n'est pas possible de le faire dériver d'une seule langue et certains de ses traits linguistiques comme sa syntaxe singulière, qui le différencie des langues européennes, ne peuvent être rattachés à une langue africaine unique. Le créole est né dans le contexte de la déportation des Africains et de leur exploitation de cette rencontre entre des langues distinctes et des locuteurs qui doivent communiquer sans partager une langue. Il est né d'une rupture linguistique, il n'y a pas d'avant, on ne peut retracer exactement les étapes de sa formation d'autant plus qu'il s'agit d'une langue orale.

La relation est un concept inventé pour décrire le processus de formation du créole et Glissant généralise ce concept au-delà de l'espace créole aux échanges culturels linguistiques mondiaux. Glissant voit ainsi dans la réappropriation de la culture américaine en Europe de l'Est, dans les variations introduites dans les langues occidentales par les communautés migrantes ou plus généralement la redéfinition des langues occidentales et la réévaluation des rapports linguistiques en Afrique et en Asie comme des exemples de Relation. Ainsi, l'espace des Caraïbes devient une référence pour la culture mondiale et permet de modéliser le monde contemporain. À partir du noyau de la Relation, de façon incrémentielle, Glissant va prendre dans son filet conceptuel l'ensemble de la planète jusqu'à former une totalité non-totalisante, qui lui permet de prendre en considération les diversités culturelles et linguistiques, ce qu'il nomme le Divers. Cette totalité, c'est le Tout-monde, alternative au monde de la mondialisation. Le Tout-monde, sa méthode qui suit les sentiers culturels caribéens, naît d'une circulation entre les sphères linguistiques, théoriques et culturelles.

2. Une autre histoire de la littérature : anachronisme et actualité du passé

L'œuvre de William Faulkner, le chant de Bob Marley, les théories de Benoît Mandelbrot sont des échos-monde. La peinture de Lam (en confluences) ou de Matta (en déchirures), l'architecture de Chicago et aussi bien le désordre des barrios de Rio ou de Caracas, les Cantos d'Ezra Pound mais aussi la marche des écoliers de Soweto sont des échos-monde.

Finnegan's Wake [sic] fut un écho-monde prophétique, par conséquent absolu (sans entrée dans le réel).

La parole d'Antonin Artaud est un écho-monde hors du monde.

(Glissant, 1990 : 107)

Glissant discerne dans cette grande variété de phénomènes culturels des représentations du Tout-monde. Il les qualifie donc d'échos-monde. Il considère plus particulièrement l'œuvre d'une série d'écrivains modernes et contemporains

(Antonin Artaud, Edward Kamau Brathwaite, William Faulkner, James Joyce, Ezra Pound, Victor Segalen, Saint-John Perse, Derek Walcott) comme de tels échos-monde et recompose ainsi un canon alternatif de la littérature-monde composé d'écrivains qui sont regroupés en raison de leur multilinguisme, de leur appartenance à des traditions multiples et diverses ou de la complexité de leurs œuvres qui hybrident langues et cultures.

L'une des caractéristiques de la conception glissantienne de la littérature est son recours à l'anachronisme. Glissant associe des époques distinctes de la littérature de façon à repenser le présent à l'aune du passé. C'est ainsi que, dans *Poétique de la Relation*, dans l'essai « D'un Baroque mondialisé », il retrouve dans l'esthétique et la culture baroque les caractéristiques de la pensée créole. Glissant associe le colonialisme à la fois à la pensée cartésienne et à la pensée métaphysique. Selon Glissant, le monde contemporain, le Tout-monde, correspond à une résurgence de la pensée baroque, qui est selon lui un autre nom pour la pensée de la relation : « le baroque "historique" a préfiguré de manière étonnamment prophétique les bouleversements du monde. » (Glissant, 1990 : 94). La culture baroque, historiquement rejetée dans les marges puisque le classicisme a été défini par opposition à cette dernière, permet à Glissant de s'opposer à la culture mondiale dominante qu'il associe au colonialisme et à l'impérialisme. Ce n'est pas autrement que le Moyen Âge représente un contre-exemple fertile à la culture mondialisée en ce qu'il se situe avant la définition des langues et cultures nationales ainsi que des nations elles-mêmes. Glissant insiste ainsi sur les analogies entre la culture caribéenne/ créole et la culture médiévale¹. Il revisite également une figure médiévale, celle de l'hérétique, dans laquelle il distingue le type même du grand écrivain moderne comme Artaud, Rimbaud ou encore Nietzsche.

Cette version alternative de l'histoire littéraire est plus généralement associée à une critique plus globale de l'histoire. Glissant, de même que plusieurs penseurs postmodernes et postcoloniaux², dans la lignée de l'avertissement lancé par Derrida dans *L'Écriture et la Différence*, se méfie de la double orientation téléologique et eschatologique de la pensée traditionnelle de l'histoire (Derrida, 1967 : 425). Le mouvement du baroque lui permet de mettre en évidence l'aspect cyclique de l'histoire, les répétitions et retours. Mais également associer et comparer des périodes distinctes de l'histoire permet au penseur d'effectuer des rapprochements féconds qui questionnent classifications et autres périodisations. Enfin, c'est une façon d'inclure dans le débat mondial les cultures non occidentales comme la culture chinoise en prenant acte que c'est le concept et la pratique mêmes de l'histoire qui doivent être rénovés.

3. Le paysage comme moteur de la pensée

Les conceptions actuelles des sciences rencontrent et confirment cette extension du baroque. [...] La science est entrée dans une ère d'incertitudes rationnelles et fondatrices. C'est dire que les conceptions de la Nature « s'étendent », se relativisent. C'est le fondement même de la propulsion baroque.

(Glissant, 1990 : 93)

L'œuvre de Glissant a une dimension fractale qui correspond à la prédominance qu'il donne au baroque dans son œuvre. Il a associé cette méthode aux avancées scientifiques les plus contemporaines en ce qui a trait à la théorie du chaos. La théorie du chaos, en tant que remise en cause de la science classique, présente une alternative au cartésianisme et au rationalisme. Elle permet également de penser la complexité à laquelle correspond le monde contemporain. Telle une fractale le Tout-monde est composé de la répétition à l'infini de la relation, qui elle-même se sert du noyau de la créolisation pour modéliser le monde. Ceci correspond à une projection de l'espace créole sur le Monde. Glissant de façon similaire étend la structure archipélique des Caraïbes à l'échelle mondiale. Les continents, l'Amérique, l'Afrique, l'Europe, l'Asie deviennent des archipels³, puis c'est le monde entier en tant que Tout-monde qui s'archipélise.

Revisitant le concept de rhizome défini par Gilles Deleuze et Félix Guattari dans *Mille-Plateaux*, Glissant s'inspire également de la nature martiniquaise, plus particulièrement de la mangrove et des arbres rhizomatiques pour définir l'identité créole qu'il considère comme caractéristique de l'identité contemporaine. Le rhizome qu'est la culture créole s'oppose à la racine associée au nationalisme qui revendique une origine pure et unique. Le rhizome, telles la langue et la culture créole, dérive d'une multiplicité de sources. La géographie et le paysage des Caraïbes sont donc des moteurs conceptuels de pensée. Leur analyse stimule une discussion et ils permettent de conceptualiser, modéliser et décrire le monde contemporain. Cette façon de procéder rappelle la pensée du paysage heideggerien à ceci près que Glissant rejette tout essentialisme, il critique colonialisme et racisme et se fait chante des diversités linguistiques et culturelles.

Glissant déclare en entrevue que dans son œuvre le paysage tient non seulement une place conceptuelle, mais est bien plus : un personnage à part entière. (Chevrier, 1999 : 214) La composition des ouvrages théoriques et littéraires d'Édouard Glissant, à la frontière des deux genres, est donc traversée par la dimension rhizomatique du paysage à la fois du point de vue de la structure, de la narration, mais aussi de la syntaxe. Dans *Poétique de la Relation*, Glissant recourt à une prolifération de notes qui prolongent, nuancent, complexifient et relient les textes entre eux, si

bien que le mot texte retrouve son sens originel de tissage. De même, dans son roman *La Lézarde*, des allers-retours dans le paysage martiniquais, associés à des allers-retours temporels et à une multiplicité de points de vue tissent un réseau d'échos au sein du texte. Enfin, le roman *Tout-monde* transpose du point de vue littéraire et narratif la conception glissantienne alternative du monde.

Conclusion

Glissant part d'une réflexion linguistique pour élaborer une théorie culturelle et il associe étroitement poétique et philosophie, écriture et théorie. Par son style et la structure de ses écrits, il illustre ses conceptions linguistiques et culturelles. Sa théorie culturelle influence à son tour la composition de ses ouvrages. L'étude de son œuvre permet donc d'associer enseignement de la langue, de la linguistique ainsi que de la littérature et culture francophones. L'étude du paysage dans l'œuvre de Glissant permet notamment d'associer géographie, histoire, littérature et étude de la langue, puisque les termes employés pour décrire le paysage sont des mots typiquement créoles qu'on retrouve constamment dans l'histoire, la culture et la littérature créoles et qui sont étroitement associés avec la réalité caribéenne. On peut de cette façon initier les étudiants chinois en français aux variations linguistique et culturelle. Le lexique du paysage par ailleurs est lié à l'écriture et à la pensée de Glissant qu'il rend possible, manifeste et auxquelles il donne accès. Étudier le paysage dans l'œuvre de Glissant, c'est donc aussi étudier le style et la théorie de l'auteur. Géographie, histoire, linguistique et analyse littéraire se trouvent conjointes. Les analyses glissantiennes de la diversité et de la complexité linguistiques et culturelles sont enfin susceptibles de représenter des modèles pour les étudiants, enseignants et chercheurs en langue et littérature françaises en Chine.

La théorie de Glissant est un bon point de départ pour explorer le paysage de la littérature française contemporaine au sein de laquelle la littérature-monde occupe désormais une place privilégiée. Il est donc un auteur fondamental à présenter aux étudiants chinois pour les familiariser avec la diversité du monde francophone qu'ils auront l'occasion de découvrir lors de leurs études, puis lors de leur parcours professionnel. Il importe de développer l'enseignement de la littérature francophone contemporaine, en particulier hors de France, au sein des programmes des départements de français en Chine. Une enquête auprès des enseignants de français permettrait de faire un état des lieux plus précis sur la place accordée à la littérature contemporaine en Chine, en commençant par la région de Canton, et de déterminer comment renforcer son enseignement.

Bibliographie

- Chevrier, J. (éd.). 1999. *Poétiques d'Édouard Glissant*. Paris : Presses Paris Sorbonne.
- Derrida, J. 1967. *L'Écriture et la Différence*. Paris : Seuil.
- Glissant, É. 2008. *Entretien avec Édouard Glissant : Le Tout-Monde contre l'identité nationale*, *Rue89*, http://www.dailymotion.com/video/x5lnuj_glissant-le-tout-monde-contre-l-ide_news#.UQnK5ehQE0Y. [Consulté le 26 mars 2019].
- Glissant, É. 1996. *Introduction à une poétique du divers*. Paris : Gallimard.
- Glissant, É. 1958. *La Lézarde*. Paris : Seuil.
- Glissant, É. 2008. *Les Entretiens de Baton Rouge*, avec Alexandre Leupin. Paris : Gallimard.
- Glissant, É. 1990. *Poétique de la relation*. Paris : Gallimard.
- Glissant, É. 1995. *Tout-monde*. Paris : Gallimard.
- Le Bris, M., Almassy, É. et Rouaud, J. 2007. *Pour une littérature-monde*. Paris: Gallimard.
- Traub, V. 2013. « The new unhistoricism of queer studies ». *PMLA*, n° 128.1, p. 21-39.

Notes

1. Voir *Les Entretiens de Baton Rouge*.
2. Voir l'article de Valerie Traub « The new unhistoricism of queer studies » à ce sujet.
3. « Ce qui est bien maintenant, c'est que l'Europe s'archipélise. C'est-à-dire qu'au-delà de la barrière des nations, on voit apparaître des îles qui sont en relation les unes avec les autres. » déclare ainsi Glissant dans l'entretien avec *Rue89*.

Synergies Chine n° 14 / 2019



Varia





ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Les séquences métalinguistiques dans l'interaction exolingue en français langue étrangère : le cas de l'hétéro-régulation

XU Yiru

Université Sun Yat-sen, Chine
xuyiru@mail.sysu.edu.cn

LEE Hsin-i¹

Institut Nanfang Zhongshandaxue, Chine
xuyiru@mail.sysu.edu.cn

Reçu le 26-03-2019 / Évalué le 02-06-2019 / Accepté le 31-07-2019

Résumé

L'interaction exolingue se différencie de l'interaction endolingue dans la mesure où il existe des divergences considérables entre les répertoires linguistiques respectifs des interlocuteurs. Pour qu'une communication fonctionne, les participants doivent être conscients de ce décalage et régler leur discours en fonction des autres afin de parvenir à l'objectif de communication. Par rapport au locuteur natif, l'alloglotte porte son attention alternativement sur le plan communicatif et le plan linguistique en raison de la déficience de son interlangue. Ce déplacement de focalisation s'effectue par la mise en place de diverses stratégies communicatives, parmi lesquelles l'hétéro-régulation s'avère la plus fréquente entre locuteur natif et alloglotte. Se situant dans une perspective interactionnelle, notre contribution s'intéresse aux processus déployés pour mettre en œuvre cette stratégie ainsi qu'à la relation interpersonnelle dans la réalisation de la séquence métalinguistique.

Mots-clés : hétéro-régulation, séquence métalinguistique, stratégie, interaction exolingue

法语在外族语言互动交际中的元语言序列探究 —— 以异型语言纠正为例

摘要：在本族语言使用者与外语使用者的交际过程中，由于对话者各自的语言库之间存在着较大的差异，外族语言互动交际区别于本族语互动交际。为了达到交际目的，对话者需要意识到这种差异性并随时根据他人的语言行为调整自己的语言。与母语使用者相比，外语使用者由于中介语的不足，在交际过程中，他的注意力会交替地集中于交际层面与语言层面上。这种聚焦转变是通过实现各种交际策略完成的。在众多交际策略中，异型语言纠正在本族语言使用者与外语使用者的交际中最为常见。本文以语言互动分析为切入点，探讨异型语言纠正实施过程中的方法步骤以及元语言程序中交际者的互动关系。

关键词：异型语言纠正；元语言序列；交际策略；外族语言互动交际

Metalinguistic sequences in exolingual interaction in French as a foreign language: the case of hetero-regulation

Abstract

The exolingual interaction differs from the endolingual interaction in that there are considerable differences between the respective linguistic repertoires of the interlocutors. Participants need to be aware of these differences and adjust their speech according to their interlocutors in order to achieve the communication objectives. Compared to native speakers, non-native speakers focus their attention alternately on the communicative level and the linguistic level due to the deficiency of their interlanguage. This focus shift is achieved through the implementation of various communicative strategies, among which the hetero-regulation is the most common between native speakers and non-native speakers. From an interactional perspective, this paper focuses on the processes deployed to implement this strategy as well as the interpersonal relationship in the realization of the metalinguistic sequence.

Keywords: hetero-regulation, metalinguistic sequence, strategy, exolingual interaction

Introduction²

Le terme « communication exolingue » a été introduit par Porquier pour identifier « une dimension spécifique des stratégies de communication en langue non-maternelle » (Porquier, 1984 : 17). Ce terme a été créé « sur mesure », « -lingue » renvoie à la notion de système linguistique, « exo- » renvoie à la dimension interlinguistique et interculturelle de la communication entre natifs et non-natifs (Porquier, 1994). Il englobe la dimension bilatérale des échanges en ce qui concerne leur caractère dual et doublement asymétrique. La communication exolingue « est déterminée et construite par des paramètres situationnels » et fait que les participants ne peuvent ou ne veulent pas communiquer dans une langue maternelle commune ; ils sont conscients de cet état de choses, par lequel se structure pragmatiquement et formellement leur communication. Les participants tiennent compte, à différents degrés, de cette spécificité de la situation, à laquelle ils adaptent leur comportement et leurs conduites langagières.

Albert et Py interprètent la communication exolingue comme une « interaction verbale en face à face caractérisée par des divergences particulièrement significatives entre les répertoires linguistiques respectifs des participants » (1985 : 33). De cette manière, l'interaction exolingue s'oppose à l'interaction endolingue dans laquelle les locuteurs partagent les mêmes répertoires linguistiques ; parfois les divergences passent de manière inaperçue. En revanche, dans la communication

exolingue, les divergences prennent une place fondamentale, et « deviennent pertinentes et constitutives de l'essence même de la conversation » (*ibid.* : 34). La spécificité de l'interaction exolingue réside dans le fait que les difficultés y sont plus fréquentes et plus problématiques à décoder. Ainsi, dans la présente contribution, nous nous intéressons aux séquences métalinguistiques dans lesquelles les interlocuteurs mettent en place des procédés conversationnels et des stratégies de communication pour résoudre des problèmes rencontrés au cours d'une communication exolingue. Nous nous focalisons sur la stratégie de l'hétéro-régulation, qui peut être initiée de manières diverses dans une séquence, ainsi que sur les aspects contextuel, interactionnel et interpersonnel dans la mise en œuvre de la stratégie.

1. De l'intercompréhension à l'interlangue

Pour qu'une interaction fonctionne, les interlocuteurs doivent déployer des activités pour parvenir à une similitude dans l'attribution des significations (Bange, 1990). Autrement dit, au cours d'une rencontre, les participants mettent en œuvre en permanence un réseau d'influences réciproques les uns sur les autres, et coordonnent leurs actions en respectant le principe de la coopération (Grice, 1979) et de la pertinence (Sperber, Wilson, 1989) afin de réaliser une intercompréhension. Chaque participant présuppose que son interlocuteur partage de manière réciproque un savoir sur les objets, les états de choses, ainsi que les règles du comportement social, linguistique et conversationnel (Bange, 1987) ; les interlocuteurs sont prêts à coopérer, en réglant leurs énoncés en fonction des autres participants, afin de parvenir à une définition commune de la situation et du rôle de chacun et à l'objectif de communication. Or, dans l'interaction exolingue, cette réciprocité est continuellement mise en question par des problèmes de formulation et d'intercompréhension, et aussi par la conscience des interlocuteurs de cette divergence entre les moyens communicatifs mis en œuvre (Griggs, 1991a). Par conséquent, les comportements conversationnels des participants sont orientés pour pallier les dysfonctionnements attachés à la divergence codique et pour travailler à rapprocher les codes respectifs l'un de l'autre (Albert, Py, 1986).

Selinker (1972) explique que, lorsqu'un apprenant s'exprime dans une langue seconde, les énoncés qu'il produit ne sont identiques ni à la langue de départ ni à la langue cible ; il doit donc exister un système linguistique qui distingue les deux, qu'il nomme « interlangue ». Pour Galisson (1980) cette notion comporte toutes les étapes qui permettent à un apprenant de passer d'un état initial de langue étrangère à un état final de cette langue. Ce « système intermédiaire », « système approximatif », « système de transition », « compétence transitoire » ou « langue intérimaire », quelles que soient la terminologie et l'approche, comporte

des éléments tirés tant de la langue maternelle que de la langue cible, mais aussi éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises ainsi que des variables individuelles, sociales, en rapport avec la situation d'apprentissage (Vogel, 1995).

A la différence du courant behavioriste (analyse contrastive et analyse des fautes), Selinker (1972) considère l'interlangue comme un produit de processus psycholinguistiques d'interaction entre la langue maternelle et la langue cible, qui représente la « psychostructure latente » génétiquement déterminée. Lorsqu'un apprenant s'évertue à s'exprimer dans une langue étrangère, il active sa psychostructure latente, qui est caractérisée par cinq processus psycholinguistiques essentiels : les transferts d'éléments de la première langue ; les transferts d'apprentissage de la langue cible ; les stratégies d'apprentissage de la langue cible ; les stratégies de communication en langue cible ; les surgénéralisations des règles de la langue cible.

Ces cinq processus montrent une autre caractéristique de l'interlangue développée par Corder (1971), la notion de dialecte idiosyncrasique. Selon l'auteur, la langue de l'apprenant est un idiolecte (qui n'appartient pas à la langue de la communauté) et elle n'est pas sociale (partagée par une communauté), c'est-à-dire que l'apprenant est le seul locuteur natif de sa propre langue et certaines règles dont on a besoin pour la décrire n'appartiennent à aucun dialecte social (Corder, 1980). L'interlangue se différencie d'une langue naturelle, car « elle n'est pas une institution sociale, ne repose pas sur un consensus, n'est pas ce produit que chaque locuteur possède rituellement et qui n'existe pleinement qu'à travers la totalité des individus d'une communauté linguistique » (Vogel, 1995 : 21).

2. Les séquences métalinguistiques dans l'interaction exolingue

Ces obstacles d'interlangue amènent les locuteurs à employer divers procédés conversationnels et des stratégies de communication pour rendre possible le déroulement des échanges. En raison de la maîtrise insuffisante de la langue cible de l'alloglotte, les interlocuteurs mettent en place « des plans potentiellement conscients pour résoudre ce qui se présente à un individu comme un problème lorsqu'il est en cours d'atteindre un but communicatif particulier » (Færch, Kasper, 1983 : 36). En l'occurrence, le code langagier perd provisoirement son rôle de moyen de communication et devient le focus même de l'attention des interlocuteurs, qui s'engagent dans une séquence de métacommunication que Jefferson (1972) a nommée « séquence latérale » (side sequence). Depuis, les recherches sur ce phénomène n'ont jamais cessé de progresser, « séquences potentiellement acquisitionnelles »,

« séquences explicatives », « séquences analytiques », ces travaux expliquent, dans diverses perspectives, comment les interlocuteurs déplacent temporairement leur focalisation sur une activité de communication vers une activité de métacommunication. Les travaux sur les « séquences métalinguistiques » (Griggs, 1991b) nous semblent particulièrement intéressants pour expliquer ce phénomène.

Selon l'auteur, deux aspects principaux peuvent déclencher le passage du niveau communicatif au niveau métalinguistique : les besoins d'ordre communicatif qui concernent la constitution d'un but subordonné au service de l'objectif principal de la communication et une volonté de « se conformer aux règles d'usage de la langue cible et donc de les définir, de les clarifier ou de les confirmer » (Griggs, 1991b : 172). Au cours d'une séquence d'échange, une rupture déclenche une suspension d'une première partie de l'échange. Au lieu d'aborder la deuxième partie, les interlocuteurs commencent une nouvelle première partie au niveau métalinguistique, et sont donc amenés à terminer cette séquence avant de passer à la deuxième partie de la séquence principale.

Si la difficulté communicative déclenche une rupture provisoire de la réciprocité entre les interlocuteurs, la séquence métalinguistique est destinée à rétablir cette réciprocité afin de poursuivre l'objectif de communication (Griggs, 1991a). Selon Griggs, elle a deux fonctions principales, qui visent à résoudre les problèmes d'intercompréhension et/ou les problèmes de formulation.

a. Problème d'intercompréhension

S'inspirant du modèle de Varonis et Gass (1985), Griggs (2007) propose un schéma d'une séquence métalinguistique destinée à traiter les problèmes d'intercompréhension ci-dessous :

- L1 *E (a)*
- L2 *p*
- L1 *E bis*
- L2 *r*

Le premier énoncé (E) de L1 s'avère inadéquat pour la continuité des échanges et les interlocuteurs s'engagent dans une tâche de reformulation pour rétablir la réciprocité. Le symbole (a) signifie appel qui regroupe toute signalisation de demande de collaboration par des signaux verbaux (*as-tu compris ?*), paraverbaux (intonation montante) ou non verbaux (regard orienté vers l'interlocuteur) ; *p* indique la signalisation d'un problème qui se présente sous formes diverses : reprise partielle ou complète de l'énoncé précédent, signaux verbaux (*qu'est-ce que c'est...*),

paraverbaux ou non verbaux (avancement du buste), variables temporelles (faux départ, répétition, pause, allongement des syllabes), silence ou enchaînement inapproprié ; *bis* désigne une proposition de solution ; et *r* représente la ratification, qui signale le rétablissement de la réciprocité sous forme de marqueurs tels qu'une reprise, un signal verbal ou un hochement de tête.

b. Problème de formulation

Le deuxième problème consiste en une incapacité de formuler le propos pour atteindre les buts communicatifs ou les normes linguistiques de la langue cible. Le schéma d'échange se différencie du premier en ce qui concerne l'énoncé source qui est souvent accompagné de marqueurs métalinguistiques :

- L1 (p) E (a)
- L2 E bis
- L1 r

Lorsque l'alloglotte rencontre un problème de formulation, il le signale d'une manière explicite ou implicite à son interlocuteur pour demander de l'aide, ce qui déclenche souvent une reformulation de la part du locuteur natif, suivie par une ratification du locuteur non-natif. Cette reformulation peut être produite par le même locuteur (auto-reformulation) ou par un locuteur différent (hétéro-reformulation), et elle peut être déclenchée à l'initiative du locuteur (auto-initiée) ou à celle du locuteur différent (hétéro-initiée).

Les séquences métalinguistiques qui reposent sur une collaboration entre les interlocuteurs, permettent d'identifier, de décontextualiser et de traiter les problèmes langagiers afin de les recontextualiser dans la communication (Griggs, 1991b). Dans ce processus, le locuteur non-natif se décharge d'une partie de la responsabilité communicative que le locuteur natif prend en main par une facilitation de tâche et une reformulation aidant l'intercompréhension et la formulation.

3. Hétéro-régulation dans les séquences métalinguistiques

Dans l'interaction entre locuteur natif et alloglotte, l'hétéro-régulation s'avère être la stratégie la plus fréquente dans les séquences métalinguistiques en vue de résoudre les problèmes de formulation et d'intercompréhension avant de reprendre le thème de discussion. Elle constitue une recherche conjointe de la solution sur un problème langagier ; la remédiation est, en l'occurrence, réalisée par le partenaire.

Le corpus dans notre recherche a été réalisé auprès d'une classe d'étudiants chinois en français langue étrangère niveau débutant. Nous avons enregistré les situations de l'évaluation de l'oral sous forme de jeu de rôles entre candidat chinois

et évaluatrice française. Lorsqu'un problème langagier surgit, le candidat compte souvent sur l'étayage de l'évaluatrice pour proposer ou valider une suggestion avant de poursuivre les échanges. De cette manière, l'hétéro-régulation peut être initiée par le candidat, les marqueurs d'appel sont dans ce cas souvent visibles ; tandis que si elle est initiée par son partenaire, le candidat n'en est pas toujours conscient, et alors elle se réalise fréquemment d'une manière implicite dans l'optique de ne pas menacer la face de l'autre.

3.1 Hétéro-régulation auto-initiée

Lorsque le candidat rencontre un blocage dans la formulation de son discours, il compte davantage sur son interlocuteur qui dispose de moyens fiables pour lui apporter de l'aide. La sollicitation de l'hétéro-régulation peut mobiliser plusieurs types de ressources multimodales comme les procédés paralinguistiques, les auto-reformulations, l'emprunt de termes anglais ou la ponctuation afin de solliciter l'aide de l'évaluatrice. Nous allons en voir quelques extraits.

1) Procédés paralinguistiques

Les procédés paralinguistiques tels que l'allongement des syllabes, les marqueurs d'hésitation (euh :), l'accentuation des mots ou faux départs sont souvent employés pour solliciter l'aide du partenaire lorsque le candidat peine à formuler son propos.

Extrait 1³

Yy : candidate E2 : évaluatrice

1 Yy euh::: peut-être quand je suis petite euh: j'ai participé euh: à une:
charol hum (1.0) ((regarde E2))

2 E2 choral/

3 Yy choral

Dans cet extrait, le procédé de sollicitation de l'aide s'avère être une combinaison des moyens multimodaux : à la ligne 1 Yy commence par une hésitation (euh:) puis un allongement du terme une : avant de prononcer le mot « charol » qui ne lui semble pourtant pas satisfaisant ; elle continue la recherche (hum) et marque une seconde de pause avant de tourner son regard vers E2 pour demander une vérification. Ce procédé de stratégie alloue en effet le tour de parole à l'évaluatrice qui s'engage dans une séquence métalinguistique en prenant son tour pour proposer une correction. La répétition de Yy à la ligne 3 affirme l'acceptation de la régulation.

2) Auto-reformulation

En cas de difficulté, les candidats tentent de recouvrer la forme correcte par eux-mêmes, néanmoins cette démarche n'aboutit pas toujours. Cette auto-reformulation peut également déclencher une hétéro-reformulation.

Extrait 2

Yo : candidat E1 : évaluatrice

1 Yo oui: oui: tout se passe bien et: c'est fini:: c'est finira: ((regarde E1)) euh:: (2.0) après::: [hein:: après c'est fini

2 E1 [c'est bientôt fini oui

3 Yo oui

Le candidat Yo essaie de reformuler sa phrase en cherchant le temps convenable dans son propos, son hésitation entre le présent et le futur (c'est fini :: c'est finira: euh:: après::: hein::) débouche sur une pause (2.0) qui déclenche la régulation de la part l'évaluatrice (c'est bientôt fini oui).

3) Alternance codique

Pour la plupart des candidats, l'anglais représente la première langue étrangère. Quand ils rencontrent des difficultés dans leur deuxième langue étrangère, ils font appel à l'anglais dans la formulation du discours. Ceci déclenche souvent une reformulation en français de la part de l'évaluatrice.

Extrait 3

Hu : candidate E1 : évaluatrice

1 Hu ah oui euh je peux: je peux: (.) je peux euh:: je peux aussi présenter: les:: les si- les:: scè-/les si- et les scènes:: les:: euh: les::((regarde ailleurs et rit))

2 E1 [les monuments/ les lieux touristiques/

3 Hu [ah oui oui

La candidate Hu essaie, à plusieurs tentatives, de chercher le terme, puis elle prononce finalement un mot en anglais (les scènes:). Les hésitations et son regard dirigé ailleurs accompagné d'un rire indiquent que ce terme n'est pas satisfaisant pour elle. Ces indices sont aperçus par l'évaluatrice qui propose la traduction en français confirmée par Hu (ah oui oui).

Les hétéro-régulations ci-dessus représentent un panorama de stratégies de communication qui nous montre la manière dont les candidats sollicitent l'étayage de l'évaluatrice afin de résoudre les difficultés en collaboration. Dans le cadre

de l'évaluation, cette sollicitation s'effectue souvent de façon implicite, ce qui demande à l'alloglotte de mobiliser des ressources (paraverbales ou non verbales) autres qu'une demande verbale explicite afin de déclencher une hétéro-régulation.

Cette capacité, à notre sens, constitue une dimension primordiale dans la compétence d'interaction qui met l'accent sur ce qu'un alloglotte sait faire avec autrui dans la formulation en langue cible. Pour un apprenant du niveau débutant, réussir une interaction avec un locuteur natif ne dépend, en aucun cas, simplement de la connaissance maîtrisée de la langue cible par l'alloglotte, mais de sa compétence à réagir adéquatement lors de l'apparition du problème langagier et à se servir du locuteur natif qui dispose d'une ressource langagière propre à résoudre ce problème afin de poursuivre l'objectif de communication. Pour ce faire, la mise en place des stratégies qui apportent des indices au partenaire comme ce que nous venons de voir constitue un moyen important dans la formulation du discours.

3.2 Hétéro-régulation hétéro-initiée

Lorsque l'hétéro-étayage est initié par le partenaire, la situation est moins évidente. Dans une conversation, apporter de l'aide sans demande du sujet peut s'avérer un acte très menaçant pour sa « face » ; d'autre part, chez les locuteurs non-natifs de niveau débutant, il existe une incertitude sur la langue cible et une certaine incapacité à percevoir certains problèmes.

Extrait 4

Jj : candidate E2 : évaluatrice

1 Jj oui euh:: euh:: euh:: je prende des euh:: des dialogue(en anglais) dans : dans ce: portable et: et je peux écouter

2 E2 tu prends le/ le/

3 Jj dialogue (en anglais)

4 E2 ah le dialogue

5 Jj ah dialogue

N'ayant pas compris le terme prononcé par Jj (ligne 1), E2 demande une précision (ligne 2) qui suscite de la part de Jj, une répétition en anglais du même terme « dialogue ». Cette fois-ci, E2 a bien entendu le terme et le reformule en français. Jj comprend ainsi son problème et répète le terme en français.

Nous pouvons observer que dans cet extrait, la première intervention de l'évaluatrice sert à souligner le problème de compréhension pour faire répéter ou

reformuler la candidate. Une fois que l'évaluatrice a compris le problème, elle propose la solution pour la remédiation. Dans cette séquence métalinguistique, les échanges se réalisent en deux étapes qui se succèdent : identifier le problème et proposer la solution. Pour ce faire, l'évaluatrice mobilise les ressources multi-modales, notamment dans l'identification du problème. Néanmoins, ce processus ne s'effectue pas toujours de façon évidente. Dans l'extrait suivant nous allons voir comment les deux interlocutrices négocient pour se comprendre.

Extrait 5

Hj : candidate E2 : évaluatrice

1 Hj euh::: euh::: plus: pratique pour:: pour prendre
(1.5)

2 E2 pour pour prendre::

3 Hj euh:::(1.0) c'est pas prendre/

4 E2 si si pour mais pour prendre:: (1.0) avec toi:/
(1.0)

5 Hj euh:::
(4.5)

6 E2 pour pour marcher tu veux dire/ ou::

7 Hj oui pou- pour:: pour prendre et le:: marcher((imite marche avec les doigts))

8 E2 d'accord hm

Nous pouvons observer que l'identification du problème s'étend sur plusieurs tours d'échanges. Après l'explication du tour 1, Hj continue à chercher d'autres arguments, tandis que E2 intervient (ligne 2) pour lui demander de compléter la phrase afin d'obtenir plus de précision. En effet, on voit ici que E2 ne comprend pas le propos de Hj et tente de provoquer une auto-régulation de sa part. Mais cette question n'arrive pas à sa fin ; après une hésitation et un moment de silence, Hj pose à son tour une question métalinguistique pour verbaliser son doute (ligne 3). N'ayant pas la précision demandée, E2 reprend sa question (ligne 4) pour essayer de montrer davantage son intention. Mais après une pause sans intervention de Hj, E2 décide de l'aider en proposant « avec toi/ ». Néanmoins, cette tentative n'aboutit pas à sa fin ; de longs moments de silence et d'hésitation (ligne 5) de la part de Hj obligent E2 à produire elle-même une reformulation (ligne 6). Cet étayage inspire enfin Hj qui confirme et reformule le propos de l'évaluatrice (ligne 7).

Cette hétéro-régulation se développant sur plusieurs tours de négociation nous indique un souci de politesse durant les échanges : selon le principe de *face work* (Goffman, 1974), chaque participant devra faire de son mieux pour à la fois protéger sa propre *face* et ménager celle des autres. Néanmoins, l'hétéro-régulation

hétéro-initiée représente un acte menaçant pour la *face* de l'interlocuteur (« Face Threatening Act (FTA) ») (Brown, Levinson, 1978). Par conséquent, les participants mettent en œuvre une série de procédés pour « adoucir » les formulations verbales directes (menaçantes). Ces « adoucisseurs » (Kerbrat-Orecchioni, 1996) peuvent être de nature paraverbale comme le sourire, l'intonation montante, l'hésitation ou non verbale comme le regard, laquelle englobe les procédés accompagnateurs (les préliminaires, les minimisateurs, les modalisateurs, etc.). Dans une interaction exolingue, cette préoccupation de ménager la *face* constitue une des motivations les plus importantes qui amènent les locuteurs à signaler des problèmes d'une façon indirecte, le degré d'implication augmentant en proportion de la force de la menace ressentie par les locuteurs pour leur *face* (Griggs, 1993).

Conclusion

L'interaction exolingue entre locuteur-natif et alloglotte se caractérise par une relation asymétrique dans la compétence linguistique et une thématisation récurrente de cette différence. Pour que cette communication fonctionne, les participants doivent être conscients de cette différence et régler leur comportement par rapport aux autres afin de parvenir à l'objectif de communication. Néanmoins, du fait de la maîtrise insuffisante de la langue cible de l'alloglotte, cette réciprocité est constamment mise en question par les difficultés de formulation et d'intercompréhension qui déclenchent des ruptures provisoires dans la continuité des échanges. Les locuteurs suspendent d'abord la thématique de communication et s'engagent dans une séquence métalinguistique afin de rétablir la réciprocité ; une fois cette séquence terminée, ils reprennent la suite de la conversation.

Ce déplacement de focalisation de l'activité communicative à l'activité métacommunicative s'effectue par la mise en place de diverses stratégies communicatives, parmi lesquelles l'hétéro-régulation s'avère la plus fréquente entre locuteur natif et alloglotte. Lorsqu'elle est initiée par le locuteur non-natif, il s'agit d'une action conjointe de la solution dont les marqueurs d'appel s'avèrent souvent multimodaux. Alors que si elle est initiée par le locuteur natif, par souci de politesse, la négociation peut se dérouler en plusieurs étapes et le degré d'implication s'accroît considérablement.

Ce qui nous semble important, c'est non seulement de les repérer dans une situation donnée, mais également de souligner les processus déployés pour mettre en œuvre ces stratégies afin d'assurer l'intercompréhension et la relation interpersonnelle. C'est un processus qui passe par l'interaction collaborative. Dans une communication exolingue, avec « la tension entre les histoires et cultures

différentes, les représentations différentes de la situation, les objectifs et les enjeux respectifs », si les interlocuteurs veulent communiquer efficacement, ils sont obligés de collaborer pour se comprendre à minima (Vasseur, 2005 : 170). Par conséquent, les stratégies ne sont pas une simple adaptation aux problèmes, mais surgissent au fur et à mesure dans une interaction et conduisent une dynamique conjointe où se développe un partage des responsabilités entre les interlocuteurs.

Bibliographie

- Alber, J. L., Py, B. 1985. « Interlangue et conversation exolingue ». *Cahiers du département des langues et des sciences du langage*. Lausanne : Université de Lausanne, p.30-47.
- Alber, J. L., Py, B. 1986. « Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation ». *ELA*. (61), p.78-90.
- Bange, P. 1987. « A propos de la structure de l'interaction : la réciprocité des motivations. Linguistique des formes sociales d'action ». *Université Lyon 2, Rapport d'activité PPSH*. p.7-36.
- Bange, P. 1990. « International Accountability: a conversation analytic perspective ». *Réseau*, Hors Série. 8 (1). p.51-68.
- Brown, P., Levinson, S. 1978. Universals in language usage : politeness phenomena. In: *Questions and Politeness*. Cambridge : Cambridge University Press. p.60-323.
- Corder, S. P. 1971. « Idiosyncratic dialects and error analysis ». *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 9(2), p.147-160.
- Corder, S. P. 1980. « Second language acquisition research and the teaching of grammar ». *BAAL Newsletter*. (10), p.1-12.
- De pietro, J. F., 1988. « Vers une typologie des situations de contacts linguistiques », *Langage et société*, 43(1), p.65-89.
- Færch, C. et Kasper, G. 1983. *Strategies in interlanguage communication*. New York: Longman.
- Galisson, R. 1980. *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : Clé international.
- Goffman, E. 1974. *Les rites d'interaction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Grice, H. P. 1979. « Logique et conversation ». *Communications*. 30(1), p.57-72.
- Griggs, P. 1991a. Acquisition dans les séquences de reformulation en communication exolingue. In : *Actes du 7ème colloque international du GRAL : Interactions en langue étrangère*. Université de Provence, p.170-185.
- Griggs, P. 1991b. Séquences de reformulation et acquisition. In : *Actes du 7ème colloque international du GRAL : Interactions en langue étrangère*. Université de Provence. p.170-185.
- Griggs, P. 1993. Le problème de face dans des conversations exolingues spontanées. In : *Les Carnets du Cediscor 2 : Discours d'enseignement et discours médiatiques : pour la recherche de la didacticité*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle. p.61-71.
- Griggs, P. 2007. *Perspective sociocognitive sur l'apprentissage des langues étrangères : situation naturelle ou guidée*, Paris : l'Harmattan.
- Jefferson, G. 1972. Side sequences. In: *Studies in Social Interaction*. New York: Free Press. p.294-335.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1996. *La conversation*. Paris : Seuil.
- Porquier, R. 1984. Communication exolingue et apprentissage des langues. In : *Acquisition d'une langue étrangère III, Encrages*, Neuchâtel, Presses Universitaires de Vincennes, Centre de linguistique appliquée, p.17-47.

- Porquier, R. 1994. « Communication exolingue et contextes d'appropriation : Le continuum acquisition/apprentissage ». *Bulletin VALS-ASLA*. (59), p.159-169.
- Porquier, R. 2003. « Deux repères de recherche sur l'interaction exolingue ». *Linx, Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, (49), p.51-62.
- Py, B. 1990. « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction ». *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, février-mars, p.81-88.
- Selinker, L. 1972. « Interlanguage ». *IRAL* (10), p.209-231.
- Sperber, D., Wilson, D. 1989 (trad. fr.). *La Pertinence*. Paris : Éditions de Minit.
- Tarone, E., Cohen, A., et Dumas, G. 1983. A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies. In *Strategies in interlanguage communication*, p.4-14.
- Varonis, E., Gass, S. 1985. « Non-native/native conversations: a model for negotiation of meaning ». *Applied Linguistics*. (6), p.71-81.
- Vasseur, M. T. 2005. *Rencontres de langues : question(s) d'interaction*. Paris : Didier.
- Vogel, K. 1995. *L'interlangue : la langue de l'apprenant*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

Notes

1. LEE Hsin-i est auteur de correspondance.

2. Cette recherche est financée par Fonds Education Régional de Jilin (吉林省教育科学十三五规划2017年度一般课题, 批准号为GH170737), Association Enseignement Supérieur de Jilin (吉林省高等教育学会2017年度高教科研一般课题, 批准号为JGJX2017D222) et Fonds National d'Évaluation en langues étrangères(中国外语测评基金重点课题, 批准号为ZGWYCPJJ2018052A) et School of Foreign Languages of Sun Yat-sen University (2019年中山大学外国语学院本科教学质量工程课题).

3. Conventions de transcription

Ab	participant
:, ::, :::	allongement de syllabe
(.)	micro pause
(0.7)	pause longue
((action))	action
/ \	montée ou chute intonative
-	amorçe de mot
[chevauchement



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Ce que disent les anthroponymes chinois : la traduction française des noms propres de personnages dans la fiction de Lu Xun

GUO Yanna

Université de commerce international et d'économie, Chine
yn_guo@163.com

Reçu le 26-02-2019 / Évalué le 05-05-2019 / Accepté le 31-07-2019

Résumé

À la différence de la tradition occidentale selon laquelle les prénoms sont en général puisés dans une liste fermée, les prénoms chinois sont entièrement inventés à partir des morphèmes de la langue vivante. De ce fait, la dénomination anthroponymique dans la création littéraire revêt une valeur sémantique. En s'appuyant sur la traduction française des quelque soixante noms de personnages parus dans les recueils de nouvelles de Lu Xun Cris et Errances, cet article analyse les trois pratiques courantes dans la traduction des anthroponymes : traduction phonétique, traduction sémantique et traduction explicative. Il prend en compte la motivation onomastique et les contraintes imposées aux traducteurs pour s'interroger sur les raisons des choix des traducteurs et les incidences sur la lecture.

Mots-clés : les œuvres fictionnelles de Lu Xun, les noms personnels, la traduction française

鲁迅小说人名法译探究

摘要：与西方命名传统不同，中国人名取自“活”的汉字，因此文学人物命名涉及语音、语义甚至字形等多方面。本文以鲁迅小说集《呐喊》、《彷徨》中的60多个人名为研究材料，分析作者的命名意图及不同语境中人名具有的指称、隐喻和象征意义，并揭示其在法译过程中的困难。本文试图考察译者采取音译、意译与释译三种不同翻译策略的原因，以及不同翻译策略如何影响译入文本的阅读体验。

关键词：鲁迅小说；人物命名；法语翻译

What Chinese anthroponyms say: the French translation of the proper names of characters in Lu Xun's fiction

Abstract

Unlike the Western tradition that first names are usually taken from a closed list, Chinese first names are entirely invented from the morphemes of the living

language. As a result, the anthroponymic denomination in literary creation often has a semantic value. This article focuses on the French translation of the sixty or so character names in Lu Xun's novels, collected under the titles *Call to Arms* and *Wanderings*. The author analyzes the three current methods in translation practice which are phonetic, semantic and explanatory translation and tries to find out the reasons for the translators' choices and their impact on reading.

Keywords: Lu Xun's fiction, character names, French translation

Introduction¹

Les personnages, situés au cœur du schéma narratif d'un récit, constituent les vecteurs privilégiés d'une conception du monde fictionnel ; c'est la raison pour laquelle en général, l'auteur accorde une grande attention à la nomination de ses personnages. « Un nom propre, écrit Flaubert, est une chose extrêmement importante dans un roman, une chose *capitale*, on ne peut pas plus changer un personnage de nom que de peau » (Flaubert, 1975 : 460). Lu Xun (1881-1936), nouvelliste emblématique de la littérature chinoise moderne, ne relève pas moins l'importance des noms personnels lorsqu'il écrit : « [l]a création littéraire est difficile, il n'est même pas facile de dénommer un personnage ou de lui donner un sobriquet » (Lu, 2005 (6) : 396). L'importance des noms propres personnels réside dans le fait qu'ils sont plus que des simples signes désignant les individus fictifs : ils sont des *symboles* permettant au lecteur de concevoir les personnages.

Comme il est courant dans presque tous les pays du monde contemporain, un Chinois reçoit, dès la naissance, un nom de famille, *xing* 姓, transmis en principe par la lignée paternelle, et un prénom personnel, *ming* 名 qui est traditionnellement attribué par le grand-père ou le père et exprime les souhaits parentaux. Au premier abord, le mode de dénomination personnelle chinois ne présente rien de particulier par rapport à l'europpéen. Pourtant, à la différence de la tradition occidentale selon laquelle les prénoms, ayant souvent une source étymologique, sont en général puisés dans une liste fermée, les prénoms chinois sont entièrement construits à partir des morphèmes de la langue vivante, tandis que les noms de famille, désémasés, sont en nombre limité. Du fait de la valeur sémantique mise en jeu dans la dénomination personnelle, l'anthroponymie dans les œuvres fictionnelles de Lu Xun revêt très souvent (hormis des fonctions descriptives et narratives) une fonction symbolique.

Dans les nouvelles de Lu Xun, les anthroponymes apparaissent sous deux formes principales : le prénom plus le nom personnel (*xing+ming*) ou le prénom (*ming*) seul. Fondés normalement sur des significations au second degré et de subtils encodages,

les anthroponymes, notamment ceux des personnages principaux, permettent de concevoir la personnalité de celui qui le porte. À ce propos, Zhang Yinde estime que les noms « servent de référence prospective, d’horizon d’attente pour “prévoir” le personnage, à qui ils attribuent tel ou tel contenu moral, caractériel, idéologique ou esthétique » (Zhang, 1999 : 301). Il incombe ainsi au traducteur de décoder « la motivation du signe » (Barthes, 1972 : 124), pour reprendre le terme de Roland Barthes. En s’appuyant sur les quelque soixante noms propres personnels apparus dans deux recueils de fiction de Lu Xun *Cris* et *Errances*², cet article propose de faire ressortir les défis dans la traduction française des noms personnels chinois. Il envisage, exemples à l’appui, d’examiner la motivation onomastique de l’auteur ainsi que les diverses méthodes pour transposer les anthroponymes dans la langue d’accueil. Cela afin d’apprécier si les effets poétiques des noms personnels chinois peuvent être reproduits dans les textes traduits et quelles sont les incidences sur la lecture.

1. La transcription phonétique des noms personnels chinois : le choix privilégié

Le phonétisme est le moyen privilégié dans la transposition des anthroponymes. Il suffit, pour s’en convaincre, de calculer son pourcentage. Nous choisissons, à titre d’exemples, les travaux de Zhang Dianya, ceux effectués par les Éditions en langues étrangères (abrégés désormais en E. L. E.) et les traductions de Sebastian Veg, réalisés respectivement dans les années 1930, 1980 et 2000 :

Traducteur	Nb de nouvelles traduites	Nb de noms personnels présents	Nb de noms personnels traduits phonétiquement	Pourcentage
Zhang Dianya	8	10	8	80.0%
Traducteurs des E. L. E.	18	44	41	93.2%
Sebastian Veg	25	64	56	87.5%

Tableau I : Pourcentage des noms traduits phonétiquement

Le tableau montre que, chez les premiers traducteurs comme chez leurs successeurs, plus de quatre-vingts pour cent des anthroponymes sont transcrits phonétiquement et, il n’est pas sans intérêt de le noter ici, que différents types de transcription sont adoptés en fonction de l’évolution du système de romanisation du chinois. Depuis le début du XX^e siècle coexistent plusieurs modes de romanisation du chinois mandarin, dont le système Wade-Giles généralement appliqué dans le monde anglophone et le système EFEO (École française d’Extrême-Orient) dans

l'aire linguistique française. Est-ce selon le système de l'EFEO que les premiers traducteurs transcrivent les anthroponymes ? Un tableau va nous aider à y voir plus clair :

Noms originaux en caractère	Noms originaux en pinyin	Traducteur	Transcription	Système EFEO
孔乙己	Kong Yiji	Jing Yinyu	Con y ki	K'ong Yi-tsi
		Zhang Dianya	Monsieur K'ung	
		Xu Zhongnian	K'ong Yi-ki	
宝儿	Bao'er	Zhang Dianya	Paoeur	Pao-eul
闰土	Runtu	Jing Yinyu	Joun-tou	Jouen-t'ou
		Zhang Dianya	Jentou	
水生	Shuisheng	Jing Yinyu	Choui-sen	Chouei-cheng
		Zhang Dianya	Chouécheng	
赵司晨	Zhao Sichen	Jing Yinyu	Tchao se chen	Tchao Sseu- tch'en
双喜	Shuangxi	Zhang Dianya	Chouansy	Chouang-si
阿发	Afa	Zhang Dianya	Enfa	A-fa
六一	Liuyi	Zhang Dianya	Lio Y	Liu-yi
祥林	Xianglin	Zhang Dianya	Sian Ling	Hiang-lin
阿毛	Amao	Zhang Dianya	Amao	A-mao
四铭	Siming	Xu Zhongnian	Seu-ming	Sseu-ming
秀儿	Xiu'er	Xu Zhongnian	Sieou-eul	Sieou-eul
学程	Xuecheng	Xu Zhongnian	Hio-tch'eng	Siue-tch'eng
綵儿	Quan'er	Xu Zhongnian	Ts'ien-eul	Ts'uan-eul
何道统	He Daotong	Xu Zhongnian	Ho T'ao-t'ong	Hô Tao-t'ong
卜薇园	Bu Weiyuan	Xu Zhongnian	Po Wei-yuan	Pou Wei-yuan

Tableau II : La transcription des anthroponymes dans les premières traductions

Il ressort de ce recensement que les premiers traducteurs ne recourent pas systématiquement au système l'EFEO, mais transcrivant à leur gré les noms en fonction des règles de prononciation de la langue française. La non-unification des modes de transcription présente évidemment des inconvénients pour les traducteurs et les lecteurs. Cependant, avec l'entrée en vigueur en 1959 du *hanyu pinyin* (un système de romanisation du chinois mandarin) qui se généralise et devient en 1982 la norme internationale de romanisation du chinois, il est courant que les traducteurs contemporains commencent à adopter ce mode de transcription à caractère

officiel. En effet, à partir de la seconde moitié du XX^e siècle, c'est ce système unifié que les traducteurs français de Lu Xun adoptent pour transcrire les anthroponymes, en conservant l'ordre chinois (noms de famille + prénom personnel).

Transcrits phonétiquement, les anthroponymes se voient réduits à des *signes arbitraires* puisque les *sens* sont entièrement effacés : les idéogrammes perdent donc leur force évocatrice d'origine. Les riches connotations ne seront pas accessibles aux lecteurs français, lesquels sont privés de la possibilité d'apprécier leurs effets poétiques. Dans *La Véritable histoire d'Ah Q*, les noms de deux « suppôts » du même clan que le seigneur Zhao sont *Zhao Sichen* 赵司晨 et *Zhao Baiyan* 赵白眼. Les connotations ironiques attachées à ces anthroponymes sont latentes : *sichen* 司晨 signifie littéralement « s'occuper du lever du soleil », c'est un autre nom du coq ; *baiyan* 白眼, « le blanc des yeux », sera immédiatement associé au loup (*baiyan lang* 白眼狼 [loup aux yeux blancs], désignant une personne ingrate) qui est « de la même famille que le chien » (Lu, 2015 : 33). *Sichen* 司晨 et *baiyan* 白眼 font allusion au « coq » et au « chien », animaux fréquemment évoqués ensemble pour former des expressions péjoratives³. Les deux anthroponymes intentionnellement « codés » par l'auteur sont transcrits phonétiquement dans presque toutes les traductions françaises : les effets satiriques sont ainsi perdus dans les textes traduits.

Du fait des fonctions symboliques des anthroponymes, ils constituent une source permanente d'informations dans les fictions de Lu Xun. *Wei Lianshu* 魏连受, héros du *Misanthrope*, en est une bonne illustration. Le nom de famille *Wei* 魏 [solitaire] (*Source des mots*, 2010 : 3818-3819), d'ordinaire désémantisé, est ici réactivé au contact du prénom. Avec *lian* 连 [continuellement] et *shu* 受 [une arme en bois], le nom du personnage peut être traduit comme « le solitaire qui agite sans cesse son arme en bois ». L'anthroponyme permet au lecteur d'anticiper le sort du protagoniste (seul, il lutte désespérément contre les traditions oppressantes). Son destin tragique se dessinera au fil de la lecture. De même que l'anthroponyme présage du destin du personnage, il peut également le démentir. Le personnage principal du *Sacrifice du Nouvel an* s'appelle *Xianglin sao* 祥林嫂, littéralement « belle-sœur qui amène avec elle une abondance de choses propices ». En réalité, elle n'est qu'une femme malheureuse, morte à la veille de la cérémonie du sacrifice du Nouvel an et considérée donc comme un « porte-malheur ». Son nom, de bon augure, est démenti au fil du récit par les malheurs qui l'accablent. La traduction phonétique masque le paradoxe dramatique : les lecteurs français ne seront pas émus comme pourront l'être les lecteurs chinois.

Ces deux illustrations montrent que l'escamotage de la signification des noms affaiblit la tension inhérente et l'intérêt romanesque des récits. Si la valeur

sémantique des anthroponymes n'est pas prise en compte dans la transcription phonétique, c'est essentiellement pour deux raisons : soit les traducteurs eux-mêmes n'ont pas décelé la motivation de l'auteur ; soit traduire le sens de l'anthroponyme risque d'être inopportun. Il est vrai qu'il serait étonnant qu'un personnage soit nommé « Le solitaire qui agite sans cesse son arme en bois » ou « Belle-sœur qui amène avec elle une abondance de choses propices ». Ceci dit, la traduction sémantique n'est tentée que quand le nom rendu littéralement ne dépasse pas les limites de la langue et de la culture d'arrivée.

2. La traduction sémantique des noms personnels : sous quelles conditions ?

Il convient de rappeler que, par rapport à la transcription phonétique des anthroponymes, la traduction sémantique est peu fréquente. Nous comptons, dans les nouvelles de Lu Xun, seulement quatorze noms de personnages rendus de façon littérale. L'aperçu de ces anthroponymes appelle quelques remarques.

Tout d'abord, un nom personnel contenant un unique morphème signifiant fait souvent l'objet d'une traduction sémantique, tels que *Lao Hei* 老黑 [Vieux Noir] et *Lao Bo* 老钵 [Vieux Bol]. Tous les traducteurs ont rendu *Bao'er* 宝儿 en « Trésor ». *Bao* 宝 signifie « trésor, objet précieux » alors que le caractère *er* 儿 est un suffixe vide. Les traducteurs mettent en majuscule la première lettre du nom commun et produisent un nom propre de personnage « Trésor », ce qui est une heureuse coïncidence puisque, pour les lecteurs français, « Trésor » peut aussi être un petit nom affectueux. Certes, tous les noms composés d'un seul caractère signifiant ne se prêtent pas à la traduction sémantique. *Hong'er* 宏儿 [immense, vaste] dans *Mon pays natal*, *Xiu'er* 秀儿 [élégant, gracieux] et *Zhao'er* 招儿 [faire signe à, appeler, recruter] dans *Le savon*, ainsi que *Kang'er* 康儿 [bonne santé] dans *Les deux frères* sont transcrits en *pinyin*. On peut déduire qu'en principe, deux conditions sont exigées pour procéder à la traduction littérale d'un anthroponyme ayant un seul caractère sémantisé : la signification est de préférence univoque et ne présente pas un écart trop grand par rapport aux normes de la langue cible.

S'agissant de la combinaison des caractères (normalement deux caractères pour le prénom), un anthroponyme peut être correctement traduit sans faire violence à la syntaxe de la langue d'arrivée, à condition que le sens soit clair et que la structure soit relativement simple. Par exemple, dans le nom *Gu Jiu* 古久 sont juxtaposés deux caractères synonymes : *gu* 古 [ancien] et *jiu* 久 [longtemps], Sebastian Veg le traduit par « Monsieur Antiquité » ; *Kuoting* 阔亭, nom construit d'une simple combinaison des caractères du type déterminant (*kuo* 阔 [grand, opulent]) + déterminé (*ting* 亭 [pavillon, kiosque]), est rendu littéralement en « Grand Pavillon » dans la traduction de Jacques Meunier.

Toutefois, si le prénom chinois transcrit phonétiquement dans la langue française souffre souvent d'une insuffisance de sens, le traduire sémantiquement en impose parfois trop. Comparons *Gu Jiu* 古久 et *Kuoting* 阔亭. Dans le contexte du *Journal d'un fou*, le nom *Gu Jiu* revêt une dimension symbolique, faisant allusion aux vieilles traditions chinoises, il est donc tout à fait convenable de rendre explicite le sens par une traduction littérale. Ce qui n'est pas le cas pour *Kuoting* 阔亭. Ce dernier n'est qu'un prénom ordinaire, employé sans raison particulière par les gens du nord de la Chine (Zhou, 2001 : 219). Traduit par « Grand Pavillon », le prénom donne un effet de lecture qui n'existe pas dans l'original. Un autre exemple analogue est également tiré de la nouvelle *La lampe éternellement allumée* : *Guo Laowa* 郭老娃 devient « Guo le vieux bébé » dans la traduction de Sebastian Veg et « Guo Vieux poupon » dans celle de Jacques Meunier. Les résultats paraissent incongrus, car dans la nouvelle, *Guo Laowa*, « vénérable par l'âge et la sagesse » (Lu, 2015 : 329), est décrit comme un gentilhomme campagnard qui défend ardemment l'ordre traditionnel du village. En effet, le caractère *lao* 老 n'est qu'un préfixe vide et le *wa* 娃, dont le sens propre est « bébé » ou « poupon », n'est qu'une dénomination très courante par les gens du Nord, particulièrement dans la province du Shan'xi. Transposé en « Guo Vieux bébé » ou « Guo Vieux poupon », le nom provoque un effet grotesque, à l'opposé de l'intention originelle de l'auteur.

De plus, la traduction du sens risque d'entraîner des « distorsions » sémantiques, notamment lorsqu'il s'agit de caractères dont la polysémie peut, dans certaines circonstances, prêter à confusion. Examinons la transposition de *Lao Fa nainai* 老发奶奶, un personnage secondaire dans la nouvelle *Dans la taverne*. Puisqu'il s'agit d'une appellation respectueuse pour une dame âgée, *nainai* 奶奶 peut être traduit comme « grand-mère » ou « vieille dame ». Elle est appelée par le nom de son mari *Lao Fa* 老发, pratique courante pour les femmes mariées. *Lao* 老, dont le sens propre est « vieux », n'est ici qu'un préfixe vide employé dans les discours familiers pour nommer quelqu'un de plus âgé. *Fa* 发, l'unique morphème signifiant, est fréquent dans les prénoms (notamment à la campagne), car il signifie « faire fortune », souhait des parents pour le nouveau-né. Ainsi, on obtient une traduction littérale détonante : une grand-mère dont le mari a atteint un certain âge et s'appelle « faire fortune ». Le résultat est inapproprié, car un prénom courant et simple, dans le texte original, devient incongru et lourd dans le texte d'arrivée. De ce fait, les traducteurs des E. L. E. et Jacques Meunier adoptent le phonétisme. Ils rendent *Lao Fa nainai* par « Grand-mère Fa » et « La vieille Grand-mère Fa ». Sebastian Veg, à l'inverse, opte pour la traduction sémantique. Sans doute peu familier de cette tradition, il prend le *fa* 发, caractère polysémique et polyphonique, pour les « cheveux⁴ ». De plus, le traducteur l'associe à *lao* 老 [dont le sens propre est

vieux], ce qui donne en conséquence « cheveux blancs ». *Lao Fa nainai* est donc traduit en « La vieille grand-mère Cheveux blancs ». L'interprétation faussée par la polysémie du caractère peut être évitée si le traducteur prend connaissance de certaines pratiques culturelles concernant la nomination personnelle.

3. Traduction explicative : à la recherche du compromis

Viviane Alleton résume le dilemme de la traduction des noms de personnages dans *Les Chinois et la passion des noms* : « [L]orsqu'on "traduit" un prénom chinois, on introduit un excès de sens. [...] Lorsqu'on ne le traduit pas, on appauvrit la caractérisation du personnage. » (Alleton, 1993 : 230). Les traducteurs, face à ce dilemme, sont enclins à récupérer le sens des anthroponymes auxquels résiste le phonétisme ou à fournir une interprétation plus détaillée, quitte à recourir au compromis, comme les partisans de la traduction explicative.

Il existe deux formes de traduction explicative. L'une est ce que les Demanuelli appellent l'« incrémentialisation » (Demanuelli, 1995 : 91), c'est-à-dire l'insertion des informations dans le corps du texte pour accompagner immédiatement l'anthroponyme transcrit phonétiquement. Cette forme n'est appliquée, parmi les noms propres personnels apparus dans les nouvelles de Lu Xun, qu'à deux anthroponymes. Dans *Demain*, la Quatrième Belle-sœur Shan se rend chez *He Xiaoxian* 何小仙 pour qu'elle soigne son fils *Bao'er* 宝儿. Les traducteurs des E. L. E. proposent d'abord le *pinyin* du nom *Bao'er* puis introduisent une parenthèse dans la traduction littérale : « Quatrième Belle-sœur Shan [...] berçait son fils Bao'er —Trésor— dans ses bras ». *He Xiaoxian* 何小仙, littéralement « petit immortel dont le nom de famille est He », désigne le sorcier du village. Sebastian Veg le transcrit en *pinyin*, estimant sans doute que le lecteur comprendra ses activités de guérisseur par la façon dont il soigne Bao'er. Pourtant, les traducteurs des E. L. E. et Jacques Meunier se montrent plus explicites : pour préciser son métier, l'anthroponyme en *pinyin* est précédé de l'appellation « docteur ».

La deuxième forme de traduction explicative, plus fréquente par rapport à l'incrémentialisation, consiste à ajouter des notes (infrapaginales, en fin de texte ou de volume). Nous comptons, par exemple, vingt-cinq notes dans la traduction des anthroponymes de Sebastian Veg, parmi lesquelles quinze sont assorties des noms propres personnels phonétiques. Dans la majorité des cas, les notes ont une fonction informative : plus discrètes, elles définissent une zone complémentaire et permettent aux traducteurs de fournir des éléments culturels et contextuels, etc. Il faut souligner également la fonction interprétative des notes : les traducteurs ne manquent pas de développer leurs propres interprétations à partir de la

motivation dénomminative de l'auteur. À cet égard, Xu Zhongnian fait preuve d'une plus grande attention. Tandis que les autres traducteurs passent sous silence les quatre anthroponymes importants⁵ dans *Le Savon*, il y décèle, sans doute grâce à sa bonne éducation classique, les valeurs confucéennes et taoïstes auxquelles prétendent les personnages. À l'aide des notes interprétatives associées aux noms, les lecteurs apprécieront mieux l'ironie du texte original.

En général, les notes sont facultatives, le lecteur peut renoncer à les consulter si la transcription phonétique ne lui pose pas de problème de compréhension. Or, en cas d'anthroponyme couvrant un trait d'esprit, elle devient un recours quasi incontournable. Dans *Maître Gao*, le « Maître », appelé originellement *Gao Ganting* 高干亭, change son nom en *Gao Erchu* 高尔础, qui lui permet de s'aligner sur le « grand écrivain russe Gorki », dont le nom est traduit phonétiquement en chinois par *Gao Erji* 高尔基 (le *ji* 基 et le *chu* 础 sont des synonymes) :

这位就是高老师 [...] 《大公报》上还说过，高老师是：骤慕俄国文豪高君尔基之为人，因改字尔础，以示景仰之意。(Lu, 2005 (2) : 82).

Traduction de Sebastian Veg : Ce monsieur est *le professeur Gao* [...] *Le Grand Empire du milieu* a également écrit que *le professeur Gao*, pris d'admiration pour le grand écrivain russe, *le lettré Gorki*, a changé son prénom en *Erchu* pour montrer sa vénération (Lu, 2015 : 349) !

Traduction de Jacques Meunier : Je vous présente *le professeur Gao*. [...] Le quotidien *Grande Chine* a écrit que le *Professeur Gao* porte une admiration fervente au grand écrivain russe *Maître Gao Erji*, admiration qu'il a exprimée en adoptant son prénom, « *Erji* », modifié en « *Erchu* » (Luxun⁶, 2004 : 118).

Le sarcasme, révélé par la façon dont l'auteur nomme ce personnage, est double. D'une part, dans l'original, l'écrivain russe Gorki est présenté comme *Gao jun erji* 高君尔基 [le monsieur dont le nom est « Gao » et le prénom est « Erji »]. Par cette dénomination à la chinoise, Lu Xun vise à attaquer la tendance, dans le milieu de la traduction de son époque, à imposer aux noms étrangers des patronymes chinois. De l'autre, Maître Gao gagne en renom en conservant l'essence nationale, mais tient à manifester son admiration pour un écrivain russe progressiste : cela fait de lui un snob et un hypocrite. L'ironie acerbe contenue dans le jeu de mots est difficile, pour ne pas dire impossible, à transposer dans la langue française. En effet, si le nom est transcrit « Gorki » en français, comme le propose Sebastian Veg, le lien « visuel » entre les formes « Gao Erchu » et « Gao Erji » est rompu ; si, comme Jacques Meunier le restitue, le nom est transcrit en *pinyin* « Gao Erji », le lecteur ne reconnaîtra plus de quel lettré russe il s'agit. Pour réactiver le jeu de mots et réparer la perte de sens et de forme, une note détaillée semble nécessaire, bien

qu'elle rompe la linéarité de la lecture et réduise l'immédiateté de l'effet ironique. Résultat de la négociation entre le traducteur, le texte original et le lecteur cible, la note explicative qui pointe en général un bloc « intraduisible » s'avère parfois indispensable. En ce sens, elle fait partie intégrante de la traduction, car, comme dit Michel Ballard, « elle n'est pas un aveu d'impuissance, mais le traitement réaliste et honnête d'un contact avec la spécificité d'une culture étrangère » (Ballard, 2001 : 110-111).

Comme nous pouvons le constater dans le tableau des traductions des anthroponymes, l'ajout de notes est un choix aléatoire et subjectif dans la mesure où il est étroitement lié à la compétence linguistique et encyclopédique du traducteur. Il arrive très souvent que, face à un même anthroponyme, certains traducteurs développent une très longue note alors que d'autres s'abstiennent totalement. Si la plupart du temps, les informations sont intéressantes et utiles, il convient de se garder d'abus de notes et notamment d'interprétations forcées qui peuvent provoquer des confusions. Citons un exemple dans *Regrets du passé*. Les personnages principaux *Zijun* 子君 et *Juansheng* 涓生 rompent avec la tradition familiale et poursuivent l'amour libre. La douceur et la sobriété de leurs noms inspirent aux lecteurs chinois une mélancolie indescriptible, sans que le sens soit transparent. C'est la raison pour laquelle la plupart des traducteurs se contentent d'en traduire le son. Néanmoins, Michelle Loi et Jacques Meunier font soigneusement l'exégèse de ces deux noms :

Le prénom "Zijun" signifie "maître (sse) de soi-même", ce qui correspond à la volonté exprimée par la jeune fille un peu plus loin. Le prénom "Juansheng" est moins clair : "juan", qui fait songer aux bulles d'un petit cours d'eau, apporte une note de vide, de suffisance, voire de mesquinerie. (Luxun, 1996 : 15 ; Luxun, 2004 : 184).

Ici l'usage de la note est problématique : l'interprétation forcée de Michelle Loi et de Jacques Meunier aboutit à une altération sémantique. Il est probable que les traducteurs prennent *zī* 子 pour *zì* 自 et le traduisent donc par « soi-même » ; en ce qui concerne le caractère *juan* 涓, s'il signifie en effet l'eau ruisselante, il est déraisonnable de l'associer à la « suffisance » ou à la « mesquinerie ». Quand le sens de l'anthroponyme n'est pas explicite, il vaut mieux laisser la marge d'interprétation aux lecteurs plutôt que de donner une interprétation incertaine, voire fautive.

Conclusion

Dans la pratique de la traduction, les traducteurs optent pour différents procédés qu'ils jugent optimaux selon les contextes spécifiques. Les solutions sont loin d'être

homogènes pour transposer un même nom de personnage chez différents traducteurs. Le même traducteur n'adopte pas une seule méthode, car chaque procédé a ses avantages et ses inconvénients, et peut avoir diverses incidences sur la lecture. Le choix des stratégies de traduction est peu systématique. Les traducteurs sont invités à faire leurs propres choix en fonction du contenu et du contexte de l'œuvre.

Bibliographie

- Alleton, V. 1993. *Les Chinois et la passion des noms*. Paris : Éditions Aubier.
- Ballard, M. 2001. *Le Nom propre en traduction : anglais-français*. Paris : Ophrys.
- Barthes, R. 1972. Proust et les noms. In : *Le degré zéro de l'écriture suivi de Nouveaux essais critiques*. Paris : Éditions du Seuil.
- Demanuelli, J., Demanuelli, C. 1995. *La traduction : mode d'emploi. Glossaire analytique*. Paris : Masson.
- Flaubert, G. 1975. *Œuvres complètes de Gustave Flaubert. Correspondance 1859-1871*. Tome XIV, Paris : Club de l'Honnête homme.
- Guo Y. 2018. «La variation linguistique dans la fiction de Lu Xun : enjeux et défis pour la traduction française », *Synergies Chine* n° 13, p. 201-214. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Chine13/guo.pdf> [Consulté le 20 février 2019].
- Lu X. 1996. *Voilà ce que je lui ai fait*. Trad. par M. Loi. Paris : Hachette Jeunesse.
- Lu X. 2004. *Errances*. Trad. par Jacques Meunier. Paris : You-Feng.
- Lu X. 2005. *鲁迅全集* (Œuvres complètes de Lu Xun). Vol. 2. Vol. 6. Beijing : Éditions de la littérature du peuple.
- Lu X. 2015. *Nouvelles et poèmes en prose. Cris, Errances, Mauvaises herbes*. Trad. par S. Veg. Paris : Éditions Rue d'Ulm.
- Zhang Y-d. 1999. Traduire ou transcrire les noms de personnages : incidences sur la lecture. In : *De l'un au multiple. Traductions du chinois vers les langues européennes*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Zhou Z-r. 2001. *鲁迅小说里的人物* (Les Personnages dans les nouvelles de Lu Xun). Shijiazhuang : Éditions de l'éducation du Hebei.
- 辞源 (Source des mots). 2010. Beijing : La Presse commerciale.

Notes

1. Cet article est réalisé dans le cadre du projet de recherche subventionné par 对外经济贸易大学中央高校基本科研业务费专项资金 (16QD07).
2. De 1929 à nos jours, les nouvelles de Lu Xun ont connu de multiples (re)traductions françaises. Nous nous référons entre autres aux travaux suivants : *Choix de nouvelles de Lou Shun*. 1932. Trad. par Zhang Dianya. Beijing : Imprimerie de la Politique de Beijing ; Œuvres choisies. 1980-1981. Sans mention de traducteurs. Beijing : Éditions des langues étrangères. *Voilà ce que je lui ai fait*. 1996. Trad. par Michelle Loi. Paris, Hachette Jeunesse. *Errances*. 2004. Trad. par Jacques Meunier. Paris : You Feng. *Nouvelles et poèmes en prose. Cris, Errances, Mauvaises herbes*. 2015. Trad. par Sebastian Veg. Paris : Éditions Rue d'Ulm. Sauf cas exceptionnel, quand il s'agit des traductions précises des anthroponymes, nous ne mettons pas entre parenthèses les renvois à la bibliographie dans le corps du texte.
3. Rappelons trois exemples : *Jiming goudao* 鸡鸣狗盗 (crier comme les coqs et voler comme les chiens ; sens figuré : la conduite méprisable) ; *Jiquan buning* 鸡犬不宁 (les coqs et les chiens ne sont pas tranquilles ; sens figuré : des troubles qui n'épargnent personne) ; *Jiquan*

shengtian 鸡犬升天 (les coqs et les chiens montent au ciel ; sens figuré : obtenir grâce à de bons appuis, se faire « pistonner »).

4. Le *fā* signifiant entre autres « faire fortune » porte le premier ton alors que le *fà*, « les cheveux », porte le quatrième.

5. Il s'agit de *Siming* 四铭, *Xuecheng* 学程, *He Daotong* 何道统 et *Po Weiyuan* 卜薇园. Voir Lu Xun, « Le Savon », traduit par Xu Zhongnian, in *Le Journal de Shanghai*, 21/01/1934, p. 9 : « Seu-ming : Petit nom qui signifie quatre inscriptions morales : amour universel, justice, probité et loyauté. Hio-tch'ong : c'est le prénom de leur fils, il signifie : prends les Tch'eng pour modèles. Les Tch'eng étaient des philosophes. Le père, en donnant un tel prénom à son fils a souhaité qu'il devienne un jour un lettré renommé, comme les deux frères Tch'eng. Ho T'ao-t'ong : ce nom signifie : le représentant du Grand Principe (T'ao) de la famille Ho ; rien que cela ! Po Weiyuan : ce nom signifie : le jardin de fougères de la famille Po ; La fougère symbolise la modestie et la vie retirée ».

6. Par convention, le nom de plume de l'auteur 鲁迅 est transcrit par « Lu Xun », mais nous conservons la forme « Luxun » dans les traductions de Michelle Loi et de Jacques Meunier.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Du complexe de Médée à l'originalité d'Euripide

LIU Jing

Institut de Diplomatie, Chine
liujing@cfau.edu.cn

Reçu le 20-12-2018 / Évalué le 10-05-2019 / Accepté le 31-07-2019

Résumé

Le débat portant sur la misogynie n'a jamais cessé dans le champ de la critique euripidienne. Certains chercheurs ont rattaché Médée à la violence, à la sauvagerie et à l'infanticide, surtout l'infanticide, pour accuser Euripide de misogynie. En fait, sous la plume d'Euripide, Médée, comme toute figure mythologique, est complexe, plurielle et se présente telle qu'elle est. Basé sur les trois motifs lancés par Claire Nancy et le texte euripidien, notre article a pour but de montrer l'originalité de la pensée d'Euripide où le poète a innové par rapport à la tradition tragique et de faire enfin réfléchir sur l'humanité. C'est précisément ce qui fait d'Euripide le « penseur moderne » qui initie la modernité de la tragédie.

Mots-clés : complexe de Médée, misogynie, humanité, originalité

基于美狄亚情结管窥欧里庇得斯悲剧独特性

摘要：在欧里庇得斯批评史上，关于其是厌女主义者还是同情女性者的争议从未停息。有学者将情欲、野蛮、弑子等作为解读欧里庇得斯笔下美狄亚的关键词以证明其厌女情结。但事实上，欧里庇得斯悲剧中的美狄亚在各种矛盾冲突中呈现出其复杂性以及多面性。本文从Claire Nancy定义厌女情结的三个关键词出发，立足于文本探究，从而指出，欧里庇得斯自觉偏离传统诗人和哲人对女性德性的理解，通过对美狄亚这一形象的多重维度阐释与重塑，提出对人性本质的思考。这也正是欧里庇得斯悲剧现代性之所在。

关键词：美狄亚情结；厌女；人性关怀；独特性

The originality of Euripides's tragedy - through Medea's complex

Abstract

The debate about misogyny is still raging in the Euripidian literary-critical agenda. Several researchers have linked Medea to violence, savagery, infanticide and especially infanticide, in order to blame Euripides for his misogyny. In fact, in the writing of Euripides and just like any mythological figure, Medea is complex, plural

and appears exactly the way she is. Based on the three ideas outlined by Claire Nancy and Euripides's work, our aim is to show the originality of his thinking, how he distanced himself from traditional tragedy and made us reflect on the concept of humanity. For these very reasons, Euripides is considered to be a "modern thinker", someone who was able to ignite the modernization of tragedy as a whole.

Keywords: Medea's complex, misogyny, humanity, originality

Introduction

Telle qu'on la lit aujourd'hui la tragédie grecque se résume à trois noms, Eschyle, Sophocle et Euripide, même si le genre tragique est né avant eux et leur a largement survécu. Héritier d'Eschyle et rival de Sophocle, Euripide est le dernier des grands tragiques, mais « le plus tragique des poètes » (Aristote, 2003 : 104) à en croire Aristote. Dix-neuf pièces complètes et de nombreux fragments nous sont parvenus sous son nom et cette abondance témoigne du rayonnement exceptionnel de son oeuvre à partir de la période hellénistique. Médée d'Euripide, une des créatures féminines les plus noires, a été immortalisée par tous les dramaturges de l'Antiquité qui ne cessaient de l'analyser sous les aspects les plus divers. Rattaché à la version d'Euripide, ce personnage continue de susciter une attention particulière. D'une part, la plupart des auteurs s'accordent à représenter Médée sous la figure du Mal. D'autre part, la tragédie euripidienne fait surgir en nous des images multiples et contradictoires : celle de la femme trahie par l'homme auquel elle a tout sacrifié, mais aussi celle d'une mère criminelle en dehors de la folie. Partant, plusieurs interrogations surgissent. Quelle est la réelle attitude d'Euripide envers Médée ? Quelles sont les caractéristiques de la tragédie euripidienne par rapport à celles d'Eschyle et de Sophocle ? Le présent travail tentera de répondre à ces questions, qui nous feront réfléchir sur ce qu'est une divinité et ce qu'est un homme. De là, nous pourrons également voir l'esprit moderne d'Euripide.

1. Misogynie traditionnelle chez Médée

Avant Euripide, on rencontre beaucoup de misogynie dans le monde grec en particulier dans le milieu guerrier : la femme a été méprisée pour sa faiblesse considérée comme une tare dans un monde de brutalité virile ; la femme a été prise pour proie offerte aux vainqueurs, vouée aux tâches domestiques en tant que femme libre aussi bien que captive et soumise au bon vouloir d'un maître, mari ou conquérant ; la femme qui semblait être justement un être faible et désarmé ne jouait qu'un rôle subalterne. Des récits présentent autant de figures féminines mythiques qui incarnent une fatalité inquiétante et qui ne cessent d'exercer un pouvoir maléfique sur les hommes. Les écrivains s'accordent à représenter la femme sous la figure du Mal. Dans l'*Odyssée*, nous trouvons des vers comme « *il n'y a plus à se fier aux*

femmes », et dans *Les travaux et les jours* d'Hésiode « *qui se fie aux femmes, se fie aux voleurs* ». Des fragments d'Archiloque et ceux de Simonide d'Amorgos ont un contenu hostile aux femmes. Dans la tragédie eschyléenne *les Sept contre Thèbes*, Étéocle manifeste une grande animosité envers les femmes. Et du côté de Sophocle, les protagonistes féminines se présentent comme une menace. Quant à la vision d'Euripide, elle est traditionnellement ambiguë. Pour en donner une idée, on se réfère aux motifs proposés par Claire Nancy autour desquels la tragédie d'Euripide s'organise pour le personnage de Médée.

1.1. Le manque de fiabilité et la trahison féminine

Infinies sont les ruses féminines, leur trahison sans bornes fait fi de tous les pactes tacites qui permettent les échanges et une vie sociale. A ce degré de duplicité, il n'est pas de parade : les catégories du vrai et du faux sont constamment brouillées. (Nancy, 1983 : 75)

Entièrement dominée par l'amour, Médée n'hésite pas à utiliser ses dons de magicienne pour aider Jason à triompher de redoutables épreuves. Aussi passionnée que sa tante Pasiphaée, elle ne connaît aucun interdit afin d'assouvir son obsession amoureuse et trahit son père Eétès, le roi de Colchide, afin de permettre au héros grec, qui lui a promis le mariage, de s'emparer de la toison d'or. Egarée par sa passion, elle prend comme otage son propre frère Apsyrtos qu'elle n'hésite pas à tuer de façon atroce. Il y a dans la mythologie peu de femmes aussi fascinantes et terribles que cette Colchidienne. Le personnage de Médée conserve les aspects péjoratifs traditionnels de la femme dans la pièce d'Euripide : elle garde sa méchanceté et se venge en dirigeant la destruction de l'infidèle et de sa rivale. « *Les amours, quand leur atteinte a trop de force, n'apportent aux humains ni bon renom ni vertu.* » (Euripide, 1956 : 146). Euripide nous montre l'entêtement d'une femme obsédée par son seul désir. Les femmes entament tout l'édifice du symbolique, brouillent tous les repères, se jouent de toutes les naïvetés. La passion de Médée pour Jason devient une aliénation de sa personne dans la mesure où elle peut tout faire en faveur de celui-ci. Et c'est aussi cette passion qui pourrait la conduire à commettre des actions fatales. Par conséquent, le cœur éperdu d'amour pour Jason, elle peut totalement s'abandonner à lui qui devient son unique but, et pourtant au moment où ce dernier la trahit, elle peut également méditer une vengeance effroyable pour punir l'infidèle. Ce qui éloigne Jason et Médée, c'est l'opposition entre raison et passion : « *La tragédie a pour centre, précisément, ce manque d'harmonie entre raison et passion et la désagrégation de la famille à la suite de ce désaccord fondamental.* » (Mimoso-Ruiz, 1982 : 152). Dans le monde grec, tout entier fondé sur le « logos », une femme sans foi ni loi se révèle certainement redoutable.

1.2. La folie sexuelle

Les femmes sont des êtres profondément anarchiques, elles obéissent cependant à un principe qui est chez elles souverain : [...] Le lit est l'unique horizon des femmes, leur unique intérêt. Il joue pour elles exactement le rôle que joue pour les hommes la guerre. (Nancy, 1983 : 76)

Médée est possédée par une force inconnue ou par une pulsion destructrice qu'elle n'arrive pas à maîtriser, car « *le désir sexuel, sous sa forme féminine du moins, est folie, aberration et qui plus est, si l'on peut concevoir cet oxymoron, une aberration permanente, naturelle* » (*ibid.* : 77). Le désir sexuel, cette folie deviendra une erreur si elle arrive aux hommes, est cependant exclusivement attribué à la femme comme une étiquette. Nous comprenons ainsi la force que peut avoir ce sentiment chez les deux êtres : pour Médée, elle se laisse guider par l'éros et plus rien ne peut l'empêcher d'exprimer la fascination voire le désir physique à la vue de Jason, le fratricide et l'infanticide ont pour mobile le sexe, alors que Jason privilégie une conception rationnelle de l'existence, en raison de laquelle il manifeste une indifférence à l'égard de Médée face à sa folle passion. « *Les femmes, elles, sont par définition folles de leur lit.* » (*ibid.* : 77). Cela est déjà évoqué dans le texte Médée : « *Une femme est d'ordinaire toute craintive, lâche à la lutte et à la vue du fer ; mais voit-elle lésés les droits de sa couche, il n'est point d'âme plus sanguinaire.* » (Euripide, 1956 : 133). Ici chez Euripide, la couche est donc aux femmes et ce qu'est aux hommes, le combat.

Par ailleurs, le sexe ôte le sens aux femmes. Médée ne vit plus pour elle-même, ne songe plus à elle, ne se préoccupe pas de sa vie future. Le sexe, au double sens de sexualité et de genre, est dans une certaine mesure la cause, au moins une cause essentielle de la violence paroxystique du crime de Médée. On y voit les germes d'une passion aliénante ou d'un amour de passion. Au nom de la représentativité du genre féminin, Médée se pose non seulement comme une femme amoureuse, mais aussi comme une femme exclusivement au service de son amour. Elle apparaît non pas comme sujet de son amour, mais comme esclave de l'amour, asservie par l'amour. En somme, pour l'auteur misogyne, Médée laisse sa sexualité la gouverner, au mépris de tous les liens familiaux et conjugaux et met sa puissance au service de projets funestes pour les hommes, y compris son père, son frère, son mari ainsi que ses fils.

1.3. Le meurtre

La femme semble le plus souvent n'avoir pour statut que celui d'ennemie. Sans le mariage, la raison dicterait de la fuir à tout prix. Et le mariage, c'est la menace de mort. (Nancy, 1983 : 78)

Euripide fait de Médée une femme violente et cruelle qui parvient à son but par la trahison et le meurtre. Traïtresse à son père et au sol qui l'a nourrie, elle n'hésite pas à tuer son propre frère Apsyrtos pour retarder l'avance de son père parti à leur poursuite, le forçant à ramasser les membres éparpillés de son fils. Son tempérament criminel atteint sa plénitude à Iolcos où elle est responsable d'une série de meurtres inouïs qui culminent par l'assassinat de ses propres enfants. Pour répondre à l'abandon de Jason qui se marie avec la fille de Créon et à l'exil imposé par Créon, Médée décide de se venger en tuant la princesse. Mais la mort de sa rivale est loin d'être suffisante pour assouvir la colère de Médée, il lui faut aussi toucher Jason en ce qu'il a de plus cher, ses enfants. Faisant passer sa jalousie avant tout, elle se saisit de ses deux enfants et les égorge. L'infanticide est un crime si monstrueux qu'il choque le public le plus endurci et « *Euripide est le premier à faire de l'infanticide la donnée principale du mythe* » (Koua, 2006 : 36).

Meurtrière de sa propre chair, elle porte une main sanglante. Sans les femmes, « *les humains ne connaîtraient point de maux* » (Euripide, 1956 : 144). Médée est une femme de nature violente dans les vers d'Euripide et c'est la raison pour laquelle la nourrice craint que Médée ne s'en prenne aux enfants et leur demande de se tenir loin d'elle : « [...] *gardez-vous de son humeur sauvage et du funeste naturel de son âme intraitable.* » (*ibid.* : 127) L'adjectif « sauvage » montre non seulement qu'elle est perçue comme étant de nature plus cruelle et violente que l'homme, mais il révèle également que Médée est traitée comme une barbare venue de la lointaine Colchide, par opposition aux citoyens corinthiens. Elle peut se transformer en bête sauvage sous l'effet de la jalousie et sa fureur est celle d'une lionne. Médée est une force brute et sauvage et ce personnage féminin se construit dans l'horreur et la cruauté dans l'oeuvre d'Euripide.

Ainsi, Médée est dépeinte dans la tragédie avec une longue liste des crimes : meurtrière de son frère, auteur indirect de la mort du roi thessalien Pélias et double régicide du roi corinthien et de la princesse. A ces crimes, il faut ajouter l'infanticide, un acte atroce et inhumain inventé par Euripide suivant la tradition. Le fratricide et l'infanticide ont pour mobile le sexe. Euripide se sert de l'un comme de l'autre pour blâmer la femme, ce qui le fait passer pour très misogyne. C'est aussi sous son aspect maléfique que Médée fait l'objet des critiques des écrivains et d'autres artistes qui ont appelé Euripide l'ennemi des femmes. Mais on aurait tort de voir seulement les lignes apparentes d'Euripide, les détails compris dans la tragédie démontrent un caractère différent de Médée et rendent infiniment vivant ce personnage. De ce point de vue, Euripide se distingue des autres auteurs de son époque, lui qui est le premier dramaturge à présenter Médée sous une forme humaine.

2. Humanité subversive derrière Médée

Les héros chez Euripide ont toujours une vie très semblable à celle des autres hommes. Et ceux-ci sont des êtres en proie à toutes les faiblesses humaines. Par conséquent, ce n'est pas étonnant qu'Euripide fasse de Médée une femme ayant des défauts et commettant des erreurs, comme n'importe quel être humain. Certes, Médée est emportée par sa vengeance et finit par égorger ses propres enfants. Mais on voit également qu'elle n'est pas chétive et faible, ni indolente, mais d'humeur toute contraire.

2.1. Victime de la passion amoureuse et exemple émancipateur

Le déclenchement de l'amour se fait d'une manière subite. Au premier regard, Médée tombe follement amoureuse de Jason. Eperdument amoureuse, Médée est désormais prête à l'aider à s'emparer de la toison d'or à travers les épreuves et les dangers. Elle le fait sans scrupules et n'en éprouve aucun regret et c'est un amour qui porte une image oblatrice pour l'amant.

Médée agit sous une pulsion qui est considérée comme celle d'une femme ensorcelée et possédée. Cet amour ardent qui ne peut s'écrouler du jour au lendemain est une passion amoureuse. Etymologiquement, si nous nous référons au grec et au latin, la passion est quelque chose que l'on subit et ce dont on pâtit. « *En grec, la passion [pathos] signifie ce qu'on éprouve, par opposition à ce qu'on fait, mais surtout renvoie à tout ce qui affecte le corps et l'âme, en bien et en mal. Ici, la passion est un état de l'âme agitée [...]. En latin, « passio » est l'action de supporter, de souffrir, une affection de l'âme. La passion est une souffrance qu'on endure et qui transforme à la longue.* » (Koua, 2006 : 145). Elle peut être à la fois source d'épanouissement et de destruction douloureuse. Cette bipolarité se crée du fait que l'existence de la passion peut entraîner une euphorie, alors que son absence peut causer une sensation de manque et de douleur. C'est bien le cas de Médée, d'une part, soumise à l'amour passionnel pour Jason, elle peut faire abstraction de sa propre personne et elle est toujours prête à le servir pendant toute sa vie. Pour elle, rien ne vaut l'amour qu'elle voue à son bien-aimé. Par ce geste, Médée scelle son destin à celui de Jason. D'autre part, lorsqu'une femme est si aimante qu'elle ne parvient pas à résister à l'excès de sa passion, elle peut devenir victime de sa nature. Dans la tragédie d'Euripide, opposé à Médée qui est guidée par sa passion amoureuse, Jason privilégie les richesses et la position sociale : « *quelle aubaine plus heureuse eus-je trouvé que d'épouser une fille de roi, moi un banni ? [...] Je voulais, point capital, nous assurer une vie prospère, à l'abri du besoin, sachant que le pauvre voit fuir et s'écarter tous ses amis.* » (Euripide, 1956 : 143).

L'indifférence de Jason à l'égard de Médée face à sa passion aboutit au désespoir de Médée et à la séparation de ce couple. Elle laisse la fureur la gagner lorsque tous les sacrifices consentis pour son mari ne trouvent aucune récompense auprès de celui qu'elle a tant aimé.

Ici, Médée n'est qu'une femme qui se retrouve seule face à son destin. Médée se situe entre deux antagonismes : la divinité et l'humanité - forte et rusée comme le divin, faible et victime comme l'humain. Elle parle en tant que femme et au nom des femmes. En comparant le sort de la femme à celui de l'homme, elle dit : « *de tout ce qui a vie et pensée, c'est nous, les femmes, la gent la plus misérable.* » (*ibid.* : 131). A cette époque-là, la femme est un être inférieur placé sous l'emprise de son mari ou bien de son père. Faibles face aux hommes, les femmes sont un objet subalterne aux yeux des hommes. Mais Médée, après s'être entièrement soumise à son mari, choisit la lutte contre la condition de la femme subalterne et souhaite attirer l'attention de toutes les femmes qui vivent des situations tragiques dans leurs foyers. En effet, elle s'oppose à l'autorité masculine en trahissant son père pour poursuivre son amour ; ne supportant plus l'injustice, l'égoïsme, voire la répudiation de son mari, elle décide d'arracher sa liberté et sa dignité perdues. En femme bafouée et humiliée, elle essaie de lutter pour retrouver la dignité et la légalité au même titre que les hommes.

2.2. Etrangère à une autre culture et femme révoltée contre l'altérité

De princesse qui avait des personnes à son service, Médée devient une femme au foyer prête à servir son mari et ses enfants. Elle choisit la patrie de Jason tout en reniant sa nation et son peuple pour adopter une nouvelle culture. *Entrant dans des habitudes et des lois nouvelles, il faut être devin pour trouver, sans l'avoir appris chez soi, comment en user au juste avec celui dont on partagera la couche.* (Euripide, 1956 : 135). En raison de l'amour obsessionnel pour Jason, Médée choisit de vivre à Corinthe en exil, mais elle est considérée comme une étrangère par les Corinthiens et voire comme une « barbare », c'est-à-dire une « non civilisée ». Le rapport qu'entretient Médée étrangère avec les Corinthiens porte une attention particulière à la question de l'altérité qui est raciale, géographique et langagière, etc. « *Son altérité est une menace pour la paix de leur communauté homogène.* » (Abdulrahman, 2015 : 29). Dans les mythes de Médée, l'altérité est source d'adversité, de rejet et d'exclusion. Toute personne venant d'un pays autre que la Grèce était considérée comme un « barbare ». Les Corinthiens considéraient leur culture comme supérieure et pure par rapport à une autre. C'est à cette situation qu'a été confrontée Médée et elle était victime des attitudes méprisantes de la part des Corinthiens.

La différence existe entre une étrangère et un autochtone. Tout cela se perçoit à travers les propos du roi Créon : *Je frémis qu'au fond de l'âme tu ne médites un malheur, et ma confiance en toi en diminue d'autant [...] Pars donc au plus tôt ; point de discours ! Ma décision est inébranlable, et nul artifice ne saurait te faire demeurer auprès de nous, puisque tu es mon ennemie.* (ibid. : 132). Pour Créon, l'acte de Médée ne trouve son explication que dans son identité « étrangère » et « barbare ». Les propos de Créon confirment son attitude de méfiance et de dédain envers Médée et attirent aussi notre attention sur les difficultés réelles que connaît l'étranger. Pour l'autochtone, l'étranger n'est qu'un danger qui a une culture et des moeurs qui suscitent l'incertitude et la peur. La haine dont sont victimes les étrangers crée souvent un fossé entre l'autochtone et ceux-ci.

En tant qu'étrangère issue d'une culture différente, Médée rencontre des difficultés à s'intégrer au sein des sociétés. *Ici tu as cité, demeure paternelle, avantages de vie et société d'amis. Moi, je suis seule, sans cité, en butte aux outrages d'un mari qui m'a ravie comme proie à une terre barbare, sans mère, sans frère, sans parent près de qui aller jeter l'ancre, loin de mon infortune.* (ibid. : 64). De ces propos de Médée émane le reflet de sa solitude et sa tristesse. Mais par amour pour Jason, elle choisit de faire de grands compromis. Cependant, malgré ses sacrifices, Médée est bafouée et abandonnée par son mari en qui elle a mis tout son espoir. C'est le même Jason qui disait l'aimer autrefois qui tient des propos xénophobes quand Créon condamne Médée à l'exil. Cette situation est exprimée dans les paroles de Jason :

[...] tu as reçu plus que tu n'as donné [...] D'abord la terre grecque, au lieu d'un pays barbare, est devenue ton séjour, tu as appris la justice, et tu sais vivre selon la loi, non au gré de la force. Tous les Grecs ont connu ta science et tu as acquis du renom. Si tu habitais aux extrémités de la terre, on ne parlerait pas de toi (ibid. : 143).

Le sentiment qui ressort de ces propos est que Médée est traitée avec mépris, comme une personne inférieure. Ainsi, elle subit une double humiliation : la trahison et l'abandon de Jason qui la délaisse pour la fille du roi ainsi que le rejet par les Corinthiens. Ce désespoir provoque en elle une attitude de révolte envers Jason et les Corinthiens. Toute la souffrance la met dans un état de folie et la pousse à se venger.

2.3. Epouse inférieure à l'homme et mère sensible à l'amour

Depuis longtemps, l'infanticide commis par Médée qu'Euripide a intégré dans le récit donne lieu à des contestations. Dans le récit, Médée choisit de se venger et sa vengeance est dirigée contre ses enfants. Après avoir connu le vrai visage de Jason

soumis à son égoïsme et à sa soif de pouvoir, Médée désire le faire souffrir le plus possible et élabore une vengeance perverse : au lieu de tuer Jason de ses mains, elle décide de tuer les êtres chers qui composent son entourage et de lui ôter ainsi toute raison de vivre. Elle cherche à pousser sa vengeance à l'extrême, mais en fait, en même temps, elle est une mère malgré cet acte. Elle est partagée entre son amour maternel et la haine pour l'infidélité de Jason. Lorsque Médée reste seule avec ses enfants après avoir appris qu'elle devra se séparer de ses enfants autorisés à rester à Corinthe, elle se rend compte qu'ils vivront pour toujours privés de leur mère. Elle désire une résolution finale de cette conjoncture tragique en envisageant un meurtre. Mais en tant que mère qui adore véritablement ses enfants, cette décision prise dans la colère est un choix éprouvant pour elle. Les enfants lui sont tellement chers qu'elle a essayé de faire des efforts. Pour eux, elle a prié Créon de ne pas les bannir malgré l'apathie de Créon. Elle hésite et se trouve écartelée entre les forces du bien et du mal, épargner ses enfants ou les anéantir. Ce déchirement est révélé dans le monologue de Médée : *Las ! Las ! Pourquoi tourner vers moi le regard, mes enfants ? Pourquoi m'adressez-vous ce suprême sourire ? Ah ! que faire ? Le coeur me manque, femmes, devant l'oeil radieux de ces enfants [...]* Mais quels sentiments sont-ce là ? Veux-je encourir la risée en laissant mes adversaires impunis ? (Euripide, 1956 : 143). Elle se parle à elle-même avant d'exécuter sa vengeance, comme si ses paroles faisaient écho à la confession des meurtriers avant leur mise à mort. De fait, dans la pièce d'Euripide, Médée remet à deux reprises en question son projet de meurtre. *Je ne saurais ; adieu mes desseins de naguère ; j'emmennerai mes fils hors du pays ! Non, mon coeur, non, pas toi ! Ne consomme pas ce crime ! Laisse-les, malheureux !* » (ibid. : 161). Elle congédie ses enfants et puis les rappelle en tenant des propos caractérisés par l'ambiguïté.

En outre, après avoir tué sa rivale Créuse et son père Créon, Médée ne veut pas laisser ses enfants à la merci des Corinthiens après son départ. Par crainte du sort de ses enfants, elle choisit de commettre le crime elle-même pour ne pas donner aux Corinthiens l'occasion de se venger d'elle. Cet aspect peut trouver des preuves dans les propos de Médée : *Je ne veux pas, par mon retard, livrer mes enfants aux coups meurtriers d'une main plus hostile. De toute façon ils doivent mourir, et puisqu'il le faut, c'est nous qui les tuerons après leur avoir donné la vie* (ibid. : 169). Sans doute trouve-t-elle que c'est une façon d'épargner à ses enfants une souffrance éventuelle. Au lieu de voir ses enfants souffrir, elle préfère les unir dans la mort. Mimoso-Ruiz interprète le sens de cet infanticide dans *Médée antique et moderne* :

L'infanticide, séquence clé du mythe, est lui-même soumis à des interprétations nouvelles chez les modernes : l'acte de la colchidienne devient euthanasie ou

avortement. Un adoucissement de la mort apparaît [...]. A la violence quasi virile des Médée antiques se substitue une image moins sauvage où la féminité et les sentiments maternels l'emportent (Mimoso-Ruiz, 1982 : 205).

Alors la mort des enfants lui apparaîtrait plutôt comme un soulagement.

En définitive, Médée est une femme qui vit le déchirement d'une mère, d'une femme et d'une amante amoureuse et trompée et elle agit par rapport à sa déception. Rejetée par l'homme pour qui elle a tout donné, la seule alternative qui s'offre à elle est de se venger de lui et ses enfants lui servent de meilleurs instruments de vengeance qui peuvent faire subir à son infidèle mari un sort pire que la mort. L'infanticide représente une rupture de l'humiliation qu'elle a subie à cause de Jason. A travers ces actes, Médée ne cherche pas seulement à punir Jason, mais elle veut aussi se libérer de la douleur et reconquérir son honneur et sa dignité perdus.

3. Originalité de la tragédie euripidienne

Dans l'analyse menée sur l'image de Médée dans la tragédie d'Euripide, on peut observer l'originalité de sa pensée. Sa tragédie est riche de contradictions, dans laquelle le personnage Médée est fort et rusé comme le divin, résolu à tuer, et aussi faible et victime comme l'humain, incapable de passer à l'acte. Chez Euripide, vivant dans la société où la femme est un être inférieur à l'homme, Médée est à la fois une femme seule et abandonnée qui pleure et hurle sa souffrance et une femme étrangère et révoltée qui agit et reprend sa dignité. Cette série d'opposition des caractères de Médée et le sentiment du contraste décrit représentent la nouveauté d'Euripide. A travers l'histoire de Médée, on trouve chez les personnages d'Euripide des qualités, mais aussi des défauts. Comme le dit Aristote sur la différence entre Sophocle et Euripide, Sophocle représente les hommes tels qu'ils devraient être tandis qu'Euripide les représente tels qu'ils sont. En effet, il n'est pas difficile de constater que les héros dans sa tragédie vivent comme des hommes ordinaires. Ils ne sont plus des modèles parfaits et deviennent problématiques. Ils sont des êtres en proie à toutes les faiblesses humaines : certains obéissent à leurs passions, d'autres cèdent à leur intérêt. Dans la tradition, Jason était interprété comme un héros auréolé de gloire par les écrivains antiques. Mais dans la tragédie *Médée* d'Euripide qui le réactualise avec médiocrité et dégradation, Jason déchu de son ancien rang mythique perd son statut héroïque. De toute façon, *Euripide ne nous laisse rien ignorer de ce qui se passe en eux et pourrait se passer en n'importe quel être humain* (Romilly, 1970 : 125).

La peinture des passions est justement une autre nouveauté d'Euripide. Différent d'Eschyle et de Sophocle qui accordaient à leurs personnages des vertus si entières qu'ils se définissent plutôt par un idéal que par une vie intérieure complexe, Euripide représente l'homme en proie à ses passions et cherche à décrire leurs effets. La passion est d'autant plus irrésistible qu'elle n'est plus contenue par des barrières. Il s'agit d'une force irrationnelle, plus puissante que la raison. Les propos de Médée sur le point de tuer ses enfants révèlent ce qu'elle est. *Oui, je sens le forfait que je vais oser, mais la passion l'emporte sur mes résolutions, et c'est elle qui cause les pires maux des humains* (Euripide, 1956 : 163). Cette passion commence avec l'hésitation faite de trouble et de luttes. Pour Médée, sa tendresse pour ses enfants se heurte à son désir de vengeance. Déchirée, elle passe d'un sentiment à l'autre et tous ces sentiments la précipitent tour à tour vers des directions contraires. Ces âmes en lutte et ces âmes emportées dans des directions contraires mettent en relief les effets de la passion dépeinte par Euripide. En somme, la peinture des passions, des maladies de l'âme, de l'amour, de la jalousie est la partie originale du théâtre d'Euripide.

Disciple des philosophes, Euripide enseigne à réfléchir sur les plus grands problèmes et des questions variées relatives à l'humain. C'est la grande nouveauté de sa tragédie qui pose des questions plus qu'elle ne donne des réponses. Il se demande ce qu'est un héros et ce qu'est un homme. Sa tragédie met le héros au centre d'un débat : il n'est plus le modèle parfait et devient un être problématique qui inspire à la fois pitié et répulsion. Euripide nous renvoie à notre condition humaine. Etre humain, c'est à la fois merveilleux et monstrueux. Il interroge de façon philosophique ce qui anime et dirige la vie de l'homme dans son existence : la faiblesse de l'homme soumis à ses passions, à son égoïsme et à sa soif de pouvoir. Euripide mérite d'être appelé le philosophe de la scène.

Conclusion

Comme Euripide est le premier à inclure le meurtre des enfants dans son drame, certains écrivains le critiquent comme très misogyne, y compris Claire Nancy qui prouve à travers « Euripide et le parti des femmes » qu'Euripide interprète Médée comme une femme non fiable, perdue dans la folle passion jusqu'à devenir meurtrière de ses enfants. Mais en réalité, on peut déceler le message réel d'Euripide à la suite de l'analyse de sa tragédie *Médée*. Chez lui, Médée est perçue comme un personnage au sentiment paradoxal. La dichotomie entre le bien et le mal, incarnée par Médée dans cette pièce, se manifeste dans des images contradictoires : celle de la femme trahie et répudiée par son infidèle mari et celle de la femme isolée dans un monde étranger et qui pleure et hurle sa souffrance et son honneur perdu,

celle de la femme qui cherche à se libérer de la douleur et à retrouver son identité. Si Médée se présente à la fois comme une victime et un bourreau, c'est précisément parce qu'Euripide peint les personnages tels qu'ils étaient de son temps : la femme est considérée comme une créature inférieure à l'homme et elle ne peut trouver sa place dans la société que par le rôle d'épouse ou de mère, elle ne détient cependant aucun droit sur ses enfants, car tout revient au père. Donc face à Créon qui la bannit violemment de Corinthe, en face de Jason qui fait preuve d'infidélité et d'ingratitude, elle veut à tout prix le blesser et le faire souffrir en détruisant sa féminité ; face à ses enfants qui risquent d'être tués par les Corinthiens, elle choisit d'anéantir ses enfants pour que les autres ne puissent rien faire contre elle. Ainsi cette femme accomplit désormais son destin. C'est à ce niveau que se perçoit l'originalité d'Euripide. Le destin particulier de Médée s'explique par les conséquences psychologiques de la passion et les effets de la révolte en face de l'abandon et de l'exil. Différent des deux premiers poètes tragiques Eschyle et Sophocle qui représentent les personnages dans un état parfait, Euripide se plaît à plonger ses personnages dans une vie sans emphase et dans un contexte de son temps. Il fait intervenir dans ses pièces des personnages qui inspirent à la fois pitié et émotion bouleversante. Il nous fait réfléchir sur ce qu'est un héros et ce qu'est un homme, mais il ne prétend pas nous donner des réponses et il nous renvoie à nous-mêmes. Tout cela explique sans doute la tradition qui a fait d'Euripide « un poète moderne » parmi les tragiques grecs.

Bibliographie

- Abdulrahman, A. M. 2015. « Médée d'Euripide et d'Anouilh », *International journal of humanities and cultural studies*, n°2, p. 22-32.
- Aristote. 2003. *Poétique*. Paris : Le Livre de Poche.
- Euripide. 1956. *Médée*. Paris : Les Belles Lettres.
- Koua, V. 2006. *Médée figure contemporaine de l'interculturalité*. Thèse soutenue en 2006. Université de Limoges.
[En ligne] : <http://aurore.unilim.fr/theses/2006LIMO2009.pdf> [consulté le 4 mars 2018].
- Mimoso-Ruiz, D. 1982. *Médée antique et moderne, Aspects rituels et sociologiques d'un mythe*. Paris : Ophrys.
- Nancy, C. 1983. Euripide et le parti des femmes, *La femme dans les sociétés antiques*. Strasbourg : Université des Sciences Humaines, p. 73-93.
- Romilly, J. 1970. *La tragédie grecque*. Paris : Presses Universitaires.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Violence et pathétique dans *L'Orphelin de la Chine* de Voltaire

TANG Guo

Université des Etudes internationales du Sichuan, Chine
evatang19870319@hotmail.com

Reçu le 20-12-2018 / Évalué le 15-04-2019 / Accepté le 31-07-2019

Résumé

Cet article a pour objectif d'étudier la question de la théâtralité par le registre pathétique dans *L'Orphelin de la Chine* (1755). Cette tragédie de Voltaire s'inspire de la tragédie chinoise *L'Orphelin de la maison de Tchao*, première pièce chinoise introduite en France au XVIII^e siècle en 1735. Ignorant la bienséance occidentale, cette tragédie chinoise comprend des monstruosité et de nombreux effets violents. Même si les habitudes prises d'ensangler la scène dans la pièce chinoise contredisent les règles de bienséance, elles influencent à un certain niveau la conception spectaculaire de Voltaire. Il recourt au registre pathétique pour cultiver le spectaculaire dans la représentation de l'action, tout en manifestant une source de modernisation, celle de la théâtralité par la violence morale et non physique.

Mots-clés : Voltaire, *L'Orphelin de la Chine*, tragédie, registre pathétique, violence

伏尔泰《中国孤儿》中的暴力与悲怆情感

摘要：本文致力于研究《中国孤儿》（1755）剧中通过悲怆语级引导的戏剧性问题。伏尔泰创作此剧的灵感来自于1735年第一部引进法国的中国戏剧《赵氏孤儿》。《赵孤》中包涵众多暴力夸张场景，违背了西方悲剧礼仪法则。然而，虽然血染舞台这样的戏剧场景不符合传统西方悲剧礼仪，但它确实影响了伏尔泰的戏剧美学观。伏尔泰利用悲怆语级展现其作品充满思想暴力而非肉体暴力的现代性。

关键词：伏尔泰；《中国孤儿》；悲剧；悲怆语级；暴力

Violence and pathos in Voltaire's *Orphelin de la Chine*

Abstract

This article aims to study the issue of theatricality by examining the pathetic register in *L'Orphelin de la Chine* (1755). This tragedy of Voltaire was inspired by the Chinese tragedy *L'Orphelin de la maison de Tchao*, the first Chinese piece introduced in France in the eighteenth century in 1735. Ignoring Western propriety, this

Chinese tragedy includes many monstrous and violent effects. Even if the habits of bloodshed in the Chinese play contradict the rules of decency, they have a certain influence on Voltaire's spectacular conception. He resorts to the pathetic register to cultivate the spectacular in the representation of action, while showing a source of modernization, that of theatricality by moral and non-physical violence.

Keywords : Voltaire, *L'Orphelin de la Chine*, tragedy, pathetic register, violence

Introduction¹

Dans l'étude théâtrale, il est important de démontrer les éléments spectaculaires par lesquels les textes sont rendus à la scène, parce que « tout texte de théâtre en effet construit, dans son écriture même, la présence virtuelle du spectateur » (Hubert, 2006 : 6). *L'Orphelin de la Chine* de Voltaire est une réécriture de *L'Orphelin de la maison de Tchao* de Ji Junxiang (écrivain de la dynastie des Yuan au XIII^e siècle), première pièce de théâtre chinois introduite en Europe par la traduction du Père Prémare (1735). La tragédie chinoise de Ji Junxiang s'approche du genre mélodramatique occidental, qui joue sur l'aspect violent et dans cette mesure vouée au spectaculaire. Il n'est que d'observer la réécriture théâtrale de Voltaire pour voir apparaître des similitudes et des transformations dans les procédés de représentation de la violence. Se trouvant dans une conjoncture culturelle théâtrale différente, Voltaire a particulièrement exploité le registre pathétique dans sa tragédie pour indiquer l'effet scénique qu'il souhaite soumettre à son public. Notre préoccupation est de mettre en lumière le spectacle pathétique et violent - ou pathétique parce que violent - qui est source de modernisation dans la mesure où il permet de réaffirmer la théâtralité de la tragédie de Voltaire. A l'exception de quelques observations rapides formulées dans les journaux périodiques du XVIII^e siècle sur la bienséance et la violence dans *L'Orphelin de la Chine* de Voltaire, cette présente étude est la première à analyser les scènes violentes de cette tragédie. Pour aborder l'esthétique de la violence de Voltaire, le travail d'Henri Lion (Lion, 1970) et celui de Thomas Louns-Bury (Louns-Bury, 1902) nous serviront de références. Henri Lion a mis en valeur l'opposition de Voltaire à Crébillon père concernant le théâtre sanglant expressif. Thomas Louns-Bury a démontré que Voltaire est sensible au caractère spectaculaire des pièces shakespeariennes. Ces deux travaux nous permettent d'aborder l'évolution de la conception dramatique de Voltaire à l'égard de la violence.

La violence est le point pathétique où se rencontrent le mieux la misère et la passion des héros. Nous trouvons dans *L'Orphelin de la maison de Tchao* la violence la plus outrancière et les souffrances les plus atroces. En effet, les scènes violentes

considérées comme des « beautés cruelles » sont assez courantes dans le théâtre classique chinois. Ne répondant pas au besoin de logique de l'écrivain français, la conduite des personnages dans *L'Orphelin de la maison de Tchao* apparaît aux Français grossière et embarrassante, comme le juge Bachaumont dans le journal des *Mémoires Secrets* de l'an 1781 : « Il y a un manque de dignité dans les personnages et les événements » (Bachaumont, 1781 : 161). En conséquence et par souci des règles de bienséance, Voltaire n'a pas voulu choquer le public par ce genre de scènes violentes. Loin d'être une tragédie atroce par excès de violence comme celle de Ji Junxiang, la tragédie de Voltaire est prohibée par le sang, le massacre et le supplice. Doit-on pour autant penser que, pour répondre à des préceptes théoriques, Voltaire aurait supprimé toutes les scènes d'horreur ? Sans doute pas, car Voltaire tente de créer l'effet de violence par un registre pathétique. Malgré les normes rigides de bienséance, nous découvrons dans *L'Orphelin de la Chine* de nombreuses scènes violentes dont certaines portent l'empreinte de *L'Orphelin de la maison de Tchao*. L'analyse de scènes de violence dans la réécriture de Voltaire est très intéressante parce qu'elle permet d'aborder la confrontation entre son souci des règles de bienséance et ses aspects novateurs du côté du spectaculaire. A travers les scènes de la mort, de la souffrance, des larmes, de l'injustice de situations, nous nous demanderons quel rôle joue le pathétique dans la conception de la violence de la dramaturgie voltairienne ? Quelles sont les démarches effectuées par Voltaire pour garder dans sa tragédie la magnificence d'un spectacle dont résulte un certain effet de beauté et de solennité ?

1. Dilemme de Voltaire : entre les règles de bienséance et l'effet spectaculaire

Un critique anonyme l'observe en 1756 dans le *Journal des savants* : « il [Voltaire] a su asservir ce sujet étranger aux lois, aux bienséances de notre théâtre » (Anonyme, 1756 : 86-87). Il faut comprendre que la pièce de *L'Orphelin de la maison de Tchao* apparaissait trop barbare aux yeux du public français en raison des nombreuses atrocités qu'elle met en scène et du déploiement de meurtres, de vengeances, de mutilations qu'elle étale. Aux yeux de Voltaire, le caractère sanglant de la pièce n'est pas conforme aux canons du goût classique français, car elle déroge ouvertement aux règles de bienséance.

Néanmoins, il faut rappeler que, comme dans la tragédie chinoise, l'un des ressorts de la tragédie française est l'émotion tragique et passionnelle qu'elle doit inspirer au spectateur. En réalité, le problème de la théâtralité suscite de vives controverses dans l'esprit voltairien, comme le confirme Sylvain Menant : « Voltaire est sensible aux débats qui entourent ces évolutions des spectacles. Il est attiré par les innovations, tout en défendant les éléments les plus caractéristiques de

la tragédie française : le vers, les bienséances » (Menant, 1955 : 44). D'un côté, Voltaire ne veut pas contrevenir aux règles de bienséance qui interdisent la représentation d'actes de violence. D'un autre côté, stimulé par son sens de l'innovation et son souci d'affirmer sa modernité, il envisage effectivement d'animer sa tragédie de *L'Orphelin de la Chine* avec des scènes spectaculaires.

Nous examinerons d'abord comment la prétention spectaculaire de Voltaire se double d'un véritable souci de respecter les règles de bienséance dans sa réécriture de *L'Orphelin de la Chine*. Il est à noter que la conception voltairienne du spectaculaire peut être analysée via son attitude à l'égard de deux autres hommes de théâtre : Crébillon père, dont les pièces abondent souvent en spectacles effroyablement violents, et Shakespeare, grand dramaturge anglais à l'imagination débordante, baroque et fantaisiste. Ensuite, nous analyserons les scènes violentes par le biais du registre pathétique dans le texte de *L'Orphelin de la Chine*.

2. Défense de la bienséance par Voltaire: Voltaire et Crébillon père.

De prime abord, face à l'atrocité effroyable de *L'Orphelin* chinois, Voltaire s'exclame : « On croit lire les mille et une nuits en actions et en scènes » (Voltaire, 2009 : 113). A ses yeux, Ji Junxiang fait de son *Orphelin* une sorte de drame sanglant très expressif qui contraste avec les règles de bienséance qui prévalaient dès le XVII^e siècle en France. Selon la bienséance, la tragédie doit bannir toute forme de violence visuelle sur scène, la réalité ne doit pas se montrer sous ses aspects vulgaires et l'évocation de massacres et de meurtres doit être refoulée. En conséquence, la violence de *L'Orphelin* chinois doit être soumise à des transformations dans la réécriture de Voltaire. Pour aborder le processus de cette démarche, il convient d'abord de mesurer le poids des règles de bienséance dans la conception dramaturgique de Voltaire.

L'idée de cette bienséance est inspirée d'Aristote et sous-tend l'esthétique classique pour être confirmée par Corneille et Racine. Attaché à cet héritage classique, Voltaire fait souvent allusion à la bienséance dans ses écrits, en insistant sur le fait que « la grossièreté n'est point un genre » (Voltaire, 1987 : 556). En effet, cette question de la tragédie sanglante oppose en France Crébillon père à Voltaire. Pour une exploration du rapport entre ces deux hommes, signalons le travail d'Henri Lion sur *Les Tragédies et les théories dramatiques de Voltaire* (Lion, 1970 : 170-208). Loin de retracer l'histoire de la rivalité entre ces deux hommes, nous ne tenterons que d'évaluer la volonté de Voltaire de défendre les scènes théâtrales contre la cruauté.

Dans son ouvrage *Entre les larmes et l'effroi*, Nicholas Dion signale une certaine esthétique de l'horreur réapparue dans les tragédies françaises au début du siècle, animée par des dramaturges comme La Fosse, Crébillon et La Grange-Chancel (Dion, 2012 : 13). Pour Crébillon père, « le sanglant peut être un ressort de la tragédie » (Green, 1997 : 185). Pourtant, Voltaire ne partage pas ce goût cruel. Pour sa part, il est beaucoup plus respectueux des règles du XVII^e siècle. Nous savons l'attention que Voltaire porte aux pièces de Crébillon père, à tel point qu'il en a effectué plusieurs réécritures (*Sémiramis* (1748), *Catilina ou Rome sauvée* (1750), *Le Triumvirat* (1767)). Les critiques s'entendent pour confirmer que ces réécritures ont pour but de remettre l'enjeu tragique dans le respect de la bienséance, autrement dit, elles sont « censées corriger entre autres les dérives horribles de leur modèle » (Louvât, 2008 :132).

Une esquisse rapide sur la relation que ces deux hommes entretiennent à l'égard de la théorie du spectacle montre que Voltaire reste avant tout admirateur du classicisme. L'absence de bon « goût » et le non-respect de la règle de bienséance chez Crébillon père dérangent profondément Voltaire. S'opposant à Ji Junxiang comme il s'oppose à Crébillon, Voltaire ne veut pas susciter un sentiment d'horreur par des scènes atroces. De ce fait, par rapport à la pièce chinoise, la violence physique est beaucoup moins prodiguée et les éléments spectaculaires sont montrés avec moins de générosité dans la pièce française. Néanmoins, il convient de souligner ici que la bienséance du théâtre classique français n'exclut pas sa théâtralité. Le public chinois ainsi que le public français possèdent aussi le goût des éléments spectaculaires, comme le souligne Jacques Schérer : « ce goût est poussé si loin qu'il constitue une véritable passion » (Schérer, 1973 : 160). Dans son *Orphelin de la Chine*, Voltaire a également essayé de créer des moments dramatiques et pathétiques. La question est donc : de quelle manière cette dramatisation se présente-t-elle ? Peut-elle être soulignée par des scènes violentes ?

Pour cette question, il faut ensuite comprendre l'influence de Shakespeare dans le théâtre de Voltaire avant d'analyser le texte de *L'Orphelin*. Bien que Voltaire adresse quelques reproches à Shakespeare comme ceux d'extravagance et de barbarie, il a probablement découvert une source d'inspiration et une passion du spectaculaire dans le théâtre shakespearien. Avant de vérifier comment la tragédie chinoise lui offre un champ d'expérimentation, nous verrons donc d'abord l'attitude de Voltaire envers Shakespeare pour aborder au plus près la conception spectaculaire voltairienne.

3. La découverte par Voltaire de la force de la violence : Voltaire et Shakespeare.

De nombreux travaux ont traité de l'influence de Shakespeare sur la conception dramatique de Voltaire. Thomas Louns-Bury est l'un des chercheurs pionniers qui a publié en 1902 son ouvrage *Shakespeare and Voltaire*. L'avis de Voltaire sur Shakespeare continue à susciter l'intérêt des critiques dans des ouvrages plus généraux. Par exemple, Gilbert Py signale la tentative de Voltaire d'adapter Shakespeare au goût français pour proposer un genre tragique inconnu (Py, 2004 : 73). Sans vouloir retracer le rapport entre ces deux hommes de théâtre, l'objectif de notre étude de montrer l'ambiguïté dans la conception du spectaculaire chez Voltaire, ambiguïté qui est présente aussi dans sa réécriture tragique de *L'Orphelin de la Chine*.

Longtemps méconnu en France, Shakespeare n'a de renommée qu'au XVIII^e siècle et Voltaire est en fait le premier véritable connaisseur de Shakespeare dans l'Europe continentale. Voltaire admire tout ce qui vient de l'Angleterre, mais Shakespeare reste controversé. D'abord, le théâtre de Shakespeare, surtout ses tragédies si peu conformes à l'esthétique du théâtre français classique, a été considéré par Voltaire comme étrange, voire barbare : « C'est Shakespeare qui, tout barbare qu'il était, mit dans l'anglais cette force et cette énergie qu'on n'a jamais pu augmenter depuis sans l'outrer, et par conséquent sans l'affaiblir » (Moland, 1880 : 210). D'après Voltaire, cette barbarie chez Shakespeare tourne à l'obscène, au sanglant et à une série de violences. Toutefois, ses critiques émises plus tard reconnaissent le « génie sauvage » de cet auteur dramatique anglais qui est également à ses yeux un dramaturge doué d'une grande faculté d'imagination et sachant créer la beauté : « Il avait un génie plein de force et de fécondité, de naturel et de sublime, sans la moindre étincelle de bon goût, et sans la moindre connaissance des règles » (Pomeau, 1994 : 44). Nous voyons nettement que l'opinion de Voltaire consiste surtout dans le regard qu'il porte sur la violence au théâtre, laquelle nourrit chez lui un questionnement esthétique récurrent. D'un côté, il caractérise Shakespeare comme un génie fruste produisant un siècle de barbarie. D'un autre côté, il repense le fait tragique associé à la violence comme une libération esthétique. Bref, comme Voltaire le déclare lui-même dans son *Discours sur la tragédie* : la violence produit la barbarie, mais favorise aussi le renouvellement de la règle de bienséance en constituant une nouvelle théâtralité :

Si les Grecs et vous (les Anglais), vous passez les bornes de la bienséance, et si les Anglais surtout ont donné des spectacles effroyables, voulant en donner de terribles, nous autres Français, aussi scrupuleux que vous avez été téméraires, nous nous arrêtons trop, de peur de nous emporter, et quelques fois nous n'arrivons pas au tragique, dans la crainte d'en passer les bornes.

(Voltaire, 1877 : 318).

Nous pouvons maintenant dégager la conception dramaturgique du spectaculaire chez Voltaire. D'abord, son opinion à l'égard de Crébillon père montre qu'il respecte la bienséance et considère la règle classique française comme le sommet absolu de l'art dramatique. Mais son admiration envers Shakespeare montre qu'il cherche aussi à frapper l'imagination par des vers saisissants et spectaculaires. Bref, il cherche un juste milieu entre la bienséance et le spectaculaire. En conséquence, la violence, exagérée dans la pièce de *L'Orphelin chinois*, devient l'enjeu même de sa réécriture de *L'Orphelin de la Chine*. Dans cette pièce, même si leur portée spectaculaire demeure limitée, les scènes de violence devront être prises en compte dans l'approche expérimentale de Voltaire à l'égard du spectacle théâtral. Reste donc à expliquer, comment sous la contrainte de la bienséance, Voltaire transpose ces scènes violentes en une autre forme plus mesurée entre hardiesse et retenue.

4. Dramatisation des sentiments par la violence dans *L'Orphelin de la Chine* de Voltaire.

En lisant *L'Orphelin de la maison de Tchao*, Voltaire affirme que les bienséances esthétiques sont mises à mal par les scènes de massacre et de supplice dans cette pièce: « Il est vrai que cette pièce est toute barbare en comparaison des bons ouvrages de nos jours » (Voltaire, 2009 : 112). Pourtant, Voltaire ne reste pas obsédé par le style classique français. Jean Rohou indique dans *La Tragédie classique* qu'il y a toujours un décalage entre la théorie et la pratique dans l'écriture théâtrale : « Il y a une différence fonctionnelle entre la raison des doctes, qui édicte des normes, et la motivation des auteurs, qui recherche une satisfaction » (Rohou, 1996 : 100). Bien que Voltaire admire la doctrine établie par ses devanciers, il ne se contente pas seulement de l'imiter. Sans totalement créer un nouveau style contredisant la bienséance, Voltaire cherche quand même à s'émanciper du joug qu'elle impose.

Ainsi, pour dynamiser le genre tragique, Voltaire tente de reconstituer les scènes violentes de *L'Orphelin chinois*. Comme l'empire des règles de bienséance interdit tout excès, Voltaire recourt donc à une autre stratégie : sans être associée à la cruauté physique, la représentation théâtrale peut être violente mentalement, c'est-à-dire : jouer sur la violence des sentiments et des passions. Autrement dit, craignant d'ennuyer les spectateurs, Voltaire explore des domaines mal connus dans la pièce de *L'Orphelin chinois*. Il accentue la violence intérieure comme étant une force destructrice inhérente à l'homme, comme l'amour, comme l'emprise de la fatalité. Nous chercherons maintenant les spectacles violents dans le texte.

Premièrement, *L'Orphelin* français présente, plus encore que *L'Orphelin* chinois, des scènes où s'exprime la passion amoureuse. Dans la réécriture de Voltaire, le méchant Tou-gnan-cou qui exerce durement son autorité se transforme en un tyran amoureux. Car, d'après Voltaire, la cruauté réside non seulement dans l'atrocité et le carnage, mais aussi dans les larmes et les cris plaintifs qu'elle porte en elle. Dans l'acte II, scène 7, Voltaire souhaite d'abord décrire un exécration tyran qui a résolu l'extermination de la dynastie vaincue en voulant tuer le dernier fils de l'empereur chinois. Mais cet orphelin est sauvé par le mandarin Zamti qui lui substitue son propre enfant. Son épouse, Idamé, arrache son fils au bourreau. Pour respecter les bienséances, Voltaire décrit le moment de cet acte infanticide sous forme de récit et non en une scène directe. Osman, qui en a été le témoin, raconte à Gengis le spectacle d'une mère éperdue dont le comportement plonge le public dans des larmes :

Acte II, Scène 7.

Gengis, Octar, Osman.

Osman

*La victime, seigneur, allait être égorgée ;
Une garde autour d'elle était déjà rangée ;
Mais un événement, que je n'attendais pas,
Demande un nouvel ordre, et suspend son trépas ;
Une femme éperdue, et de larmes baignées,
Arrive, tend les bras à la garde indignée,
Et nous surprenant tous par ses cris forcenés :
« Arrêtez, c'est mon fils que vous assassinez !
C'est mon fils ! On vous trompe au choix de la victime. »
Le désespoir affreux qui parle et qui l'anime,
Ses yeux, son front, sa voix, ses sanglots, ses clameurs,
Sa fureur intrépide au milieu de ses pleurs,
Tout semblait annoncer, par ce grand caractère,
Le cri de la nature, et le cœur d'une mère.
Pendant son époux devant nous appelé,
Non moins éperdu qu'elle, et non moins accablé,
Mais sombre et recueilli dans sa douleur funeste ;
(...)
Cette femme à ces mots d'un froid mortel saisie,
Longtemps sans mouvement, sans couleur, et sans vie,
Ouvrant enfin les yeux, d'horreur appesantie.
(Voltaire, 2009 : 158).*

L'exécution suspendue de l'enfant se déroule hors scène et est rapportée aux spectateurs sous forme de récit par un intermédiaire. La bienséance est donc respectée. Néanmoins, l'ambiance reste fortement pesante. Osman, comme spectateur à l'intérieur de la scène, narre cet événement d'une façon bien vivante. La reprise des paroles d'Idamé comme « Arrêtez, c'est mon fils que vous assassinez ! » produit un effet « direct » et bien vivant chez le spectateur en entretenant sans cesse une violence imaginaire. Le champ lexical de la mort se trouve constamment dans ces vers : « égorgée », « trépas », « assassiner », « funeste », « mortel », « sans vie ». Le champ lexical de l'horreur dépeignant une vision apocalyptique traverse aussi la strophe : « horreur appesantie », « cris forcenés », « désespoir affreux ». Ces termes s'ajoutent aux connotations morbides de l'atmosphère tragique qui obsède également le spectateur. Tout cela suscite, par le biais du registre pathétique, une vision sur un monde hanté par la violence. En conséquence, pour exploiter la veine pathétique de la terreur et de la pitié, Voltaire choisit la violence psychologique au lieu de la violence physique. Il veut séduire son spectateur par la violence de l'âme. Dans cette stratégie, nous voyons bien le dilemme de Voltaire entre l'attachement aux règles classiques et l'attrait pour le spectaculaire. Il est tenté par la tragédie de Shakespeare, mais il choisit le pathétique, comme le signale Jacques Morel à juste titre :

Malgré l'intérêt qu'il porte au théâtre de Shakespeare, Voltaire refuse de voir la scène française livrée à l'anarchie et aux audaces du théâtre élisabéthain. En même temps, il rêve d'une tragédie à grand spectacle, où l'action puisse se dérouler sur la scène aussi bien que dans les cœurs ; il est attaché aux ressources du pathétique et veut comme ses contemporains attendrir son public avant de le convaincre (Morel, 1968 :73).

Bref, dans la conception spectaculaire de Voltaire, la définition de la tragédie par la violence s'assortit d'une mise en garde : la représentation tragique doit éviter de mettre sous les yeux des spectateurs la violence extrême. Mais au lieu d'être excessivement violent, le spectacle peut être pathétique et dramatique et la violence sentimentale peut être le ferment de cette procédure de dramatisation. Après avoir appris l'interruption de l'exécution, Gengis-Kan s'empresse d'aller sur le lieu du supplice où il découvre qu'il s'agit de la femme qu'il aimait et qu'il aime encore. Cet amour devient vite incontrôlable en créant une autre violence, celle-ci sentimentale et passionnelle. Dans la scène 4 de l'acte III, Voltaire met en opposition la barbarie d'Octar qui veut voir le sang couler de toutes parts et la mansuétude de Gengis-Kan qui s'afflige dans le tourment d'amour :

Acte III, scène 4

Gengis

*Juste ciel ! à ce point mon cœur serait changé !
C'est ici que ce cœur connaîtrait les alarmes,
Vaincu par la beauté, désarmé par les larmes,
Dévorant mon dépit et mes soupirs honteux !
Moi, rival d'un esclave, et d'un esclave heureux !
Je souffre qu'il respire, et cependant on l'aime !
Je respecte Idamé jusqu'en son époux même ;
Je crains de la blesser en enfonçant mes coups
(...)*

Octar

*Je n'appris qu'à combattre, à marcher sous vos lois ;
Mes chars et mes coursiers, mes flèches, mon carquois,
Voilà mes passions et ma seule science :
Des caprices du cœur j'ai peu d'intelligence;
(Voltaire, 2009 : 172).*

Ce texte appartient au registre pathétique. Le champ lexical du sentiment et les hyperboles témoignent de la violence de la passion amoureuse. Voltaire trouve probablement que ce Gengis-kan tourmenté par l'amour apparaît plus touchant qu'Octar buveur du sang. Gengis est transformé par l'intériorité de sa passion et ne peut frapper, de peur de blesser psychologiquement Idamé. Enfin, pour ne pas choquer les spectateurs par les carnages et pour rendre sensibles les conflits qui constituent le nœud, Voltaire redonne à sa pièce de *L'Orphelin* une valeur dramatique qui est traduite par la douleur sentimentale.

Secondement, dans *L'Orphelin de la Chine*, le tragique naît surtout du sentiment de fatalité que ressent le héros. Yann Bonfand observe dans *La Violence dans les tragédies de Voltaire* : clef de voûte d'une nouvelle théâtralité : pour Voltaire, « La violence est indissociable de l'humanité, fatalement » (Bonfand, 2009 : 10). Cette forme de violence se manifeste surtout sur les deux personnages de Zamti et d'Idamé : leur conscience morale, leur sens du devoir, l'horreur du mal se heurtent aux impulsions génératrices de violences et de crimes qui contraignent la volonté et sapent les résistances morales. Dans l'acte I, scène 1, Idamé se lamente sur son destin et sur celui de son pays. Elle tente d'adoucir la violence des Tartares par les mœurs chinoises, mais elle craint que ses espoirs soient vains.

Acte I, scène 1

Idamé

Que cette incertitude augmente mes douleurs !

J'ignore à quel excès parviennent nos misères,

[...]

On dit que ces brigands aux meurtres acharnés,

Qui remplissent de sang la terre intimidée,

Ont d'un dieu cependant conservé quelque idée.

Tant la nature même, en toute nation,

Grava l'être suprême et la religion.

Mais je me flatte en vain qu'aucun respect les touche ;

La crainte est dans mon cœur, et l'espoir dans ma bouche ;

Je me meurs...

(Voltaire, 2009 : 129)

Sans montrer une véritable scène mortelle où l'on voit les cadavres, Voltaire présente son héroïne mourant d'un chagrin inimaginable. Pour elle, le combat est perdu d'avance, car elle ne semble plus être maîtresse de son destin. Le registre pathétique naît de l'évocation de souffrances poignantes de l'héroïne confrontée à la violence, à la mort d'êtres chers. Et cette situation douloureuse inspire au lecteur une forte émotion, tous ces signes de la fatalité font naître la terreur et la pitié chez le spectateur. Dans l'acte I, scène 2, Zamti a reçu l'orphelin de la Chine confié par son empereur. Mais face à la terreur semée par les Tartares, Zamti admet sa faiblesse et son pouvoir limité :

Acte I, scène 2

Zamti

Ce prince infortuné tourne vers moi les yeux ;

Il m'appelle, il me dit, dans la langue sacrée,

Du conquérant tartare et du peuple ignoré :

« Conserve au moins le jour au dernier de mes fils ! »

Jugez si mes serments et mon cœur l'ont promis ;

Jugez de mon devoir quelle est la voix pressante.

J'ai senti ranimer ma force languissante ;

J'ai revolé vers vous. Les ravisseurs sanglants

Ont laissé le passage à mes pas chancelants ;

(Voltaire, 2009 : 132).

Ce texte relevant du registre pathétique, caractérisé par l'évocation de souffrances poignantes, provoque la compassion du spectateur. A travers la supplication de Zamti, Voltaire donne une image de la Chine affaiblie et dominée.

Néanmoins, par rapport aux pillages des ravisseurs sanglants, le désespoir de Zamti semble plus insupportable. Le spectateur tremble avec le héros tragique et s'attendrit sur son sort. La violence donne ainsi à la pièce des éléments du genre tragique, comme la souffrance, la déchéance des personnages. De cette façon, Voltaire accorde à la violence tragique une dimension pathétique et dramatique qui s'inscrit dans la lignée de la fatalité.

En guise de conclusion

En récrivant la pièce de *L'Orphelin* dans la tradition française dont de nombreux éléments apparaissent comme désuets, Voltaire regarde la violence comme un renouvellement du théâtre classique. Néanmoins, cette innovation ne consiste pas à refuser les règles de la bienséance, mais à intensifier les sentiments de douleur, la conscience de la fatalité. D'ailleurs, ces sentiments s'accordent fort bien avec les préceptes d'Aristote qui recommandent d'exciter la terreur et la pitié. En conséquence, par ces scènes passionnelles, Voltaire qui ne veut renoncer ni au spectacle ni à la bienséance imagine des compromis pour satisfaire à la fois l'œil et l'esprit.

Enfin, sur le plan des effets scéniques, le genre de *L'Orphelin de la Chine* reste bien classique en refusant les excès des personnages par la violence extrême et l'absurde, mais s'oriente petit à petit vers une tonalité dramatique qui s'assortit avec le pathétique, comme le résume Jacques Morel: «Voltaire a rêvé d'un théâtre capable de concilier la rigueur de Racine, la couleur et le mouvement de Shakespeare, et le pathétique de Diderot » (Morel, 1968 : 74).

Bibliographie

- Anonyme. 1756. « *Tchao-Chi-Cou-Eulh ou l'Orphelin de la maison de Tchao*, tragédie chinoise ». *Journal des Savants*, 17(2), p.86-87.
- Bachaumont, L. 1781. « Tragédie chinoise ». *Mémoires secrets*, 15(7), p.161-163.
- Dion, N. 2012. *Entre les larmes et l'effroi. La tragédie classique française, 1677-1726*. Paris : Classiques Garnier.
- Green, C. 1997. *Textes et intertextes*. Amsterdam : Rodopi.
- Hubert, C. 2006. *Les formes de la réécriture au théâtre*. Aix-en-Provence : PUP.
- Lion, H. 1970. *Les tragédies et les théories dramatiques de Voltaire*. Paris : Hachette.
- Louns-Bury, T. 1902. *Shakespeare and Voltaire*. NYC : Charles Scribner's Sons.
- Louvat, B., Salaun, F. 2008. *Le spectateur de théâtre à l'âge classique*. Montpellier : l'Entrechamps.
- Menant, S. 1955. *L'Esthétique de Voltaire*. Paris : SEDES.
- Morel, J. 1968. *La Tragédie*. Paris : Librairie Armand Colin.
- Py, G. 2004. *L'Idée d'Europe au Siècle des Lumières*. Paris : Vuibert.
- Rohou, J. 1996. *La Tragédie classique (1550-1793)*. Paris : SEDES.

Schérer, J. 1973. *La Dramaturgie classique en France*. Paris : Librairie Nizet.

Voltaire. 1877. Discours sur la tragédie (1730). In : *Œuvres complètes de Voltaire T2*. Paris : Garnier.

Voltaire. 2009. *L'Orphelin de la Chine* (1755). In : *Œuvres complètes de Voltaire 45A*. Oxford : Voltaire Foundation.

Note

1. Cet article fait partie du projet de recherche « *L'Orphelin de la maison de Tchao* dans le cadre traductologique du XVIII^e siècle » (Sisu2018041) subventionné par le projet de *Chercheurs Jialing* et par l'Université des Études internationales du Sichuan.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Le point de vue dans *Le noeud de vipères* de François Mauriac

CHEN Zefan

Université des Etudes étrangères du Guangdong, Chine
18825182522@163.com

CHEN Suixiang

Université des Etudes étrangères du Guangdong, Chine
13610075405@163.com

Reçu le 10-03-2019 / Évalué le 11-05-2019 / Accepté le 31-07-2019

Résumé

Dans *Le Nœud de vipères* de François Mauriac, le point de vue mérite une analyse narratologique, parce qu'il aide non seulement à construire l'histoire, mais aussi à traduire l'attitude, le sentiment, l'émotion du narrateur et à transmettre les pensées de l'auteur. Après avoir abordé les limitations et les jeux du point de vue, nous arrivons à conclure que Mauriac nous fait comprendre le plus profond du cœur de son narrateur au point d'inspirer de la pitié au narrateur.

Mots-clés : *Le Nœud de vipères*, Mauriac, point de vue, pitié, narratologie

弗朗索瓦·莫里亚克《蝮蛇结》中的视角

摘要：在弗朗索瓦·莫里亚克的《蝮蛇结》中，视角是我们重点关注的问题，值得我们进行叙事学研究，因为视角不仅用于构成情节，同时还表达了叙述者的态度、感觉和情绪，传达了作者的思想。在对小说视角的限制和运用进行分析后，我们可以发现，莫里亚克让我们了解他笔下叙述者的内心，激发了我们对叙述者的同情。

关键词：《蝮蛇结》；莫里亚克；视角；同情；叙述学

The point of view in François Mauriac's *Vipers' Tangle*

Abstract

In François Mauriac's *Vipers' Tangle*, the point of view deserves our full attention and a narratological analysis should be carried out because it helps not only to form story plots, but also to convey the narrator's attitudes, feelings and emotion and to express the author's thoughts. After addressing the limitations and the tricks of the point of view, we come to the conclusion that Mauriac helps us understand the thoughts in the narrator's deep heart so that it can inspire our pity towards the narrator.

Keywords: *Vipers' Tangle*, Mauriac, point of view, pity, narratology

Introduction

Le Nœud de vipères vaut un des grands succès à Mauriac pendant sa période d'or de création. Ce roman mauriacien tourne autour du conflit familial et des vices humains. En effet, il s'agit d'une lettre écrite par un vieillard à sa femme et à ses enfants afin de leur dévoiler son projet de vengeance. Haïssant les siens, il a l'intention de les priver de son héritage. Néanmoins, aux dernières heures de sa vie, il finit par découvrir l'amour familial et sa croyance religieuse.

L'analyse narratologique du point de vue inscrit dans ce roman est riche d'enseignements : la narration du roman est strictement limitée par le point de vue du narrateur et du héros, néanmoins, le narrateur, celui qui parle, n'est toujours pas celui qui perçoit, comme l'indique Loehr : *il faut distinguer la question de la voix et celle du point de vue, c'est-à-dire la question de savoir qui parle et la question de savoir qui perçoit.* (Loehr, 2018 : 6). Dans le roman, d'une part, le point de vue du narrateur et celui du héros s'entremêlent; d'autre part, le narrateur introduit aussi les points de vue des autres personnages dans sa lettre et il suppose souvent leurs pensées. Le recours au point de vue est aussi un jeu de l'auteur pour concevoir le roman. Il crée des ellipses pour faire remarquer la psychologie du narrateur ; il révèle les opinions du narrateur par ses perceptions sans recourir aux paroles ou aux jugements ; il parvient à susciter la pitié du lecteur envers le héros du roman par le point de vue du narrateur/personnage.

Dans cet article, en premier lieu, nous allons analyser le point de vue dans les différentes situations narratives. Des moyens contribuent à raconter l'histoire temporairement selon le point de vue des autres personnages sans transgresser pour autant les possibilités limitées d'un récit à la première personne. En deuxième lieu, nous allons aborder la maîtrise du point de vue dans le roman, y compris l'ellipse, la subjectivité du sujet percevant, les perceptions auditive, visuelle et olfactive et la pitié envers le personnage chez le lecteur.

1. Le point de vue du personnage et le point de vue du narrateur

Le point de vue est une notion développée par Genette. Il s'agit d'un *mode de régulation de l'information qui procède du choix (ou non) d'un "point de vue" restrictif.* (Genette, 1972 : 203). Il a proposé une tripartition du point de vue : focalisation interne, focalisation externe et focalisation zéro.

Admettant la définition avancée par Genette, Rabatel a cependant abandonné la tripartition qu'il proposait au bénéfice d'une bipartition : point de vue du narrateur, point de vue du personnage. Ce classement correspond exactement aux

points de vue inclus dans ce roman. Le pronom « je » inscrit dans le roman a deux statuts : celui du narrateur Louis âgé de 68 ans et celui du personnage Louis dans l'histoire racontée par le narrateur. Leurs points de vue diffèrent donc selon leurs statuts différents. Les différentes situations narratives rendent le classement plus complexe. La construction hybride et la modalité de certaines expressions nous aident quand même à découvrir les points de vue des autres personnages.

1.1 La limitation du point de vue

Selon Rabatel, *seuls deux sujets sont à l'origine des perspectives narratives : le personnage et le narrateur*. (Rabatel, 1998 : 9). Dans les romans classiques, le narrateur est souvent omniscient alors que le champ de savoir du personnage est limité. Néanmoins, dans *Le Nœud de vipères*, le narrateur est proche d'un homme réel racontant sa propre histoire, par conséquent, il n'est pas omniscient, mais autobiographique. Rivara indique que : *le narrateur autobiographique est soumis à une contrainte majeure, qui réduit considérablement ses possibilités; c'est l'absence du pouvoir narratif illimité que possède le narrateur anonyme*. (Rivara, 2000 : 167). Il est à noter que, dans ce roman, les points de vue ne sont pas toujours soumis à la même limitation. Nous pouvons remarquer trois points de vue différents dans le roman, en fonction des différentes situations narratives : celui du personnage, celui du narrateur qui raconte le présent et celui du narrateur qui évoque le passé.

Quand Louis évoque le passé, lointain ou proche, il adopte le point de vue du personnage, à savoir lui-même au moment du déroulement de l'histoire, et le récit est alors conduit en focalisation interne, selon la formule de la focalisation interne telle que définie par Genette. Ce point de vue se soumet aux limitations aussi bien temporelles que spatiales. Par exemple, dans le roman, il ne sait pas, avant le mariage, le passé de sa fiancée et sa véritable intention. Il croit qu'elle l'aime sincèrement. Le narrateur ne donne pas à l'avance les informations que le personnage ne saisit pas encore.

Le deuxième type de point de vue est celui du narrateur, quand ce dernier raconte le présent. Dans cette situation narrative, le point de vue est aussi limité que celui du personnage, car cette narration et l'histoire se passent presque simultanément. Cette narration est soumise de ce fait également aux limitations temporelles et spatiales.

Le dernier type de point de vue est celui du narrateur, quand ce dernier évoque le passé. Ce point de vue subit moins de limitations que les deux premiers parce

que dans la narration ultérieure, le narrateur peut révéler des informations dont il dispose après-coup. En conséquence, les limitations du point de vue du personnage peuvent être dépassées par le narrateur.

Dans le roman, les commentaires sur la famille de sa femme montrent qu'il est mécontent d'être trompé dans ce mariage : *Je ne m'aperçus pas tout de suite qu'on ne mettait aucun obstacle à nos entretiens. Comment aurais-je pu imaginer que les Fondaudège voyaient en moi un parti avantageux ?* (Mauriac, 1979 : 401). Ce commentaire révèle que Louis regrette la naïveté dont il a fait preuve dans sa jeunesse ainsi que ce mariage d'intérêt. Quand le narrateur critique tout en racontant, le point de vue du personnage et celui du narrateur se mêlent et le second peut dépasser la limitation du premier en fournissant davantage d'informations.

Cependant, ce point de vue n'est pas totalement illimité. Certes, lors de sa narration, le narrateur peut fournir des informations que le personnage ne connaît pas, mais il y a des choses qu'il ne peut jamais connaître, étant donné qu'il est un narrateur autobiographique et non omniscient. Autrement dit, il ne peut pas échapper aux limitations temporelles et spatiales. Son incompetence, qu'il ressent honnêtement, contribue à faire ressortir l'effet de réel de ce roman fictif, comme Sirvent le dit : *il est d'autant plus crédible qu'il affiche ses limites et déclare les lacunes qui grèvent son récit. Autrement dit, sa fiabilité se conforte du nombre de restrictions déclarées imposées par sa situation narrative.* (Sirvent, 2015 : 79).

1.2 Les points de vue des autres personnages

La construction hybride fait ressortir les points de vue des autres personnages. *Une construction hybride est un énoncé qui appartient globalement au narrateur, mais dans lequel il y a immixtion d'une tournure, d'un mot ou d'une expression attribuables à un personnage* (Loehr, 2018 : 146). Loehr définit la construction hybride comme un énoncé polyphonique dans lequel voix du narrateur et voix d'un personnage se mêlent : *L'énoncé étant dominé par la voix du narrateur, il y a cependant une enclave lexicale, un mot ou une expression, qu'on pourrait mettre entre guillemets, comme une citation d'un propos du personnage.* (Loehr, *ibid.* : 147).

Dans l'écriture mauriacienne, le narrateur utilise directement les guillemets afin d'illustrer les points de vue des autres. Les deux exemples suivants nous permettent d'introduire la notion de polyphonie :

*Deux fois par semaine, un panier arrivait de la campagne : maman allait le moins possible "au boucher". [...] Il fallait lutter, le jeudi et le dimanche, pour me faire "prendre l'air". (Mauriac, *ibid.* : 205).*

Chaque jour, elle vivait dans l'attente de "l'heure du thermomètre". (Ibid. : 393).

Dans les paroles mentionnées ci-dessus, le narrateur marque par des guillemets qu'il ne les prend pas en charge. Les expressions mises entre guillemets « au boucher », « prendre l'air » et « l'heure du thermomètre » n'appartiennent pas au point de vue du narrateur, mais elles sont plutôt les propos de sa mère. Sa mère pense qu'il lui faut sortir et se promener ; il lui faut prendre la température de temps à autre quand il est malade. Tous ces points de vue traduisent la sollicitude de la mère à l'égard de Louis, pourtant il ne l'a pas ressentie. Il en veut à sa mère qui le gêne et qui l'empêche de grandir plus librement. Ces expressions trahissent manifestement le remords de Louis et son amour tardif pour sa mère. Par conséquent, d'un côté, les mots mis entre guillemets constituent la citation des propos de sa mère, d'un autre côté, ils contribuent à la dissociation du narrateur.

Si le point de vue de sa mère mis entre guillemets traduit plutôt l'amour de Louis et son souvenir triste, le point de vue de sa femme marque en revanche son ironie. Selon Ducrot, parler de façon ironique, cela revient, pour un locuteur, à présenter l'énonciation comme exprimant la position d'un énonciateur, position dont on sait par ailleurs que le locuteur n'en prend pas la responsabilité et, bien plus, qu'il la tient pour absurde. (Ducrot, 1984 : 211).

Les phrases suivantes permettent de sentir l'ironie du narrateur : *Tu m'avais tout de suite averti d'une de tes exigences. "Dans l'intérêt de la bonne entente", tu te refusais à faire ménage commun avec ma mère et même à habiter la même maison. (Mauriac, *ibid.* : 404).*

Les mots mis entre guillemets montrent que ces expressions ne sont ni les paroles du narrateur ni son point de vue. L'expression « dans l'intérêt de la bonne entente » traduit l'excuse de sa femme. Cette dernière cherche à chasser sa belle-mère qui se loge à la maison, et le narrateur ne juge pas cette conduite raisonnable, mais absurde. Pendant son évocation du passé, il blâme sa femme de son hypocrisie et de son égoïsme par cette ironie. Cependant, il demande à sa mère de déménager quand même pour satisfaire à l'exigence de sa femme. Après avoir compris l'intention de sa belle-fille, elle *feignait de n'être pas atteinte et de n'être même pas surprise. Elle parla enfin, cherchant des mots qui pussent me faire croire qu'elle s'était attendue à notre séparation (Ibid. : 405).* Les attitudes de sa femme et de sa mère aggravent encore son blâme et son remords.

1.3 La supposition du point de vue

Dans le roman, le point de vue du personnage est très limité du fait de sa situation narrative. Il n'a pas d'accès donc au monde intérieur ou à la pensée des autres. Néanmoins, il peut supposer quand même les pensées et les actions futures d'autrui.

D'abord, dans le roman, Louis suppose souvent les actions des autres et ce sont plutôt des suppositions amères lorsqu'il s'agit des siens. Il croit que ses enfants attendent impatiemment sa mort pour s'approprier l'héritage : *Il eût mieux valu peut-être [...] la ranger dans le tiroir de mon bureau, le premier que les enfants forceront avant que j'aie commencé d'être froid* (*Ibid.* : 385). Il affirme que sa femme sera contente de découvrir l'étendue de ses biens : *Oui, tu crieras aux enfants, à travers ton crêpe : 'les tiers y sont.'* (*Ibid.* : 385). Il imagine que sa fille convoitera sa chambre au jour de sa mort sans se sentir triste : *Ce jour-là, la première pensée de notre fille Geneviève sera de la réclamer pour les enfants.* (*Ibid.* : 386).

Toutes ces suppositions sont exprimées au moyen du temps du futur de sorte qu'elles donnent une impression de forte probabilité. Il semble que la femme et les enfants de Louis agiront ainsi après sa mort et il en est sûr. Néanmoins, ces suppositions montrent exactement son préjugé contre les siens. Il s'oppose aux siens, en les considérant comme des ennemis. En bref, les suppositions subjectives de leurs actions reflètent les préjugés de Louis contre les siens. D'ailleurs, toutes ces suppositions que Louis fait avec rancune ne sont pas confirmées dans le texte. De la sorte, elles s'avèrent subjectives plutôt qu'authentiques.

Louis suppose en outre souvent la psychologie ou la pensée des autres en ayant recours aux locutions modalisantes. Selon Genette : *on a souvent noté, depuis Spitzer, la fréquence de ces locutions modalisantes (peut-être, sans doute, comme si, sembler, paraître) qui permettent au narrateur de dire hypothétiquement ce qu'il ne pourrait affirmer sans sortir de la focalisation interne.* (Genette, *ibid.* : 217).

Frank Wagner adhère, de son côté, à l'idée de Genette, en disant : *Aussi les amorces ponctuelles de focalisations internes sur d'autres personnages seront-elles toujours soigneusement modalisées.* (Wagner, 2007 : 220). Dans le roman, nous pouvons trouver des phrases de ce genre :

Sans doute avait-elle peur que son fils ne se trahît. (Mauriac, *ibid.* : 490).

Sans doute était-il stupéfait. (*Ibid.* : 493).

Sans doute avait-il honte. (*Ibid.* : 507).

Dans ces trois phrases, le narrateur utilise « sans doute » pour imaginer la psychologie des autres sans transgresser la focalisation interne, le point de vue du personnage, car l'expression « sans doute » marque une possibilité. De la sorte, cette expression modalisante peut « *trahir une subjectivité, traduire des réactions affectives, émotives.* » (Loehr, *ibid.* : 157). Le narrateur nous montre ici que le personnage/héros, saisi par l'émotion, suppose les sensations éventuelles des autres personnages. Ce qui est à signaler, c'est que ces suppositions témoignent aussi du ton certain du narrateur. À travers les phrases susmentionnées, nous pouvons voir que Louis pense qu'il peut accéder aisément au monde intérieur d'autrui. Selon lui, son amante est pauvre et sotte en s'inquiétant que son fils trahisse le projet de vengeance ; son fils bâtard Robert est stupéfait après qu'il a révélé sa trahison ; son fils Hubert est honteux quand il cède volontairement son héritage. Il paraît tout savoir et saisir toutes les pensées des autres. Il semble qu'il peut dominer tout et tous et que personne ne peut découvrir sa ruse. De ce fait, ces suppositions qu'émet Louis à propos de la psychologie des autres traduisent son arrogance et sa méchanceté.

2. Le jeu du point de vue

Certes, à travers le point de vue, nous pouvons percevoir le caractère et la psychologie du narrateur, mais en tant que personnage dans le roman, le narrateur Louis est aussi le personnage fictif créé par l'auteur. De ce fait il nous faut essayer de comprendre ce que l'auteur veut exprimer par le jeu du point de vue. Certains faits méritent ainsi de retenir l'attention. D'abord, dans le roman, il y a une ellipse que nous ne pouvons combler qu'à la fin : Louis a trois entrevues avec Monsieur le curé sans en dire un mot dans son journal. L'intention de l'auteur se cache dans cette ellipse et dans sa découverte. Puis, la perception du narrateur est étroitement liée au sujet percevant, surtout aux descriptions des autres. Ces descriptions contribuent à révéler les émotions et les sentiments du narrateur. Enfin, du fait de l'écriture à la première personne, les lecteurs s'identifient inconsciemment au narrateur/personnage au point de ressentir de la pitié pour Louis.

2.1 L'ellipse des entrevues avec le curé

Louis rend trois visites au curé sans le mentionner. Cette omission constitue l'omission latérale ou la paralipse définie par Genette : *Le type classique de la paralipse, rappelons-le, c'est, dans le code de la focalisation interne, l'omission de telle action ou pensée importante du héros focal, que ni le héros ni le narrateur ne peuvent ignorer, mais que le narrateur choisit de dissimuler au lecteur.* (Genette, *ibid.* 212).

Les lecteurs ne peuvent avoir connaissance de ces visites qu'à travers la lettre de sa petite fille écrite à son fils à la fin : « *Vous dénoncez sa vague et malsaine religiosité; et moi je vous affirme qu'il a eu trois entrevues (une à la fin d'octobre et deux en novembre) avec M. le curé de Calèse dont je ne sais pourquoi, vous refusez de recueillir le témoignage.* » (Mauriac, *ibid.* : 531).

Selon cette lettre, Louis rend trois fois visite au curé quelques mois avant sa mort alors qu'il relate des événements qu'il a vécus pendant ces mois sans évoquer ces visites. Nous pouvons supposer que s'il cache ces visites sans que sa famille s'en aperçoive, c'est parce qu'il n'arrive pas encore totalement à découvrir et à accepter le salut de Dieu. Dans le roman, il se méfie toujours de la doctrine religieuse et de la croyance religieuse de sa famille bien qu'il y ait toujours une lueur chatoyante qui émane de Dieu au plus profond de son cœur. À la fin de sa vie, après avoir trouvé l'amour familial par la mort de sa femme et par l'amour maternel de sa petite fille, le nœud de vipères enraciné chez lui finit par se détacher progressivement et il entend l'appel de plus en plus fort de Dieu. Troublé par la séduction religieuse et son préjugé précédent, il se tourne vers le curé pour solliciter son aide. Il est possible qu'il veuille évoquer ces visites dans le journal, mais la mort interrompt son écriture. Son journal intime n'est pas achevé et il n'a pas même pu en écrire le dernier mot. Cette fin brusque incite les lecteurs à imaginer ce qu'il n'a pas le temps d'avouer.

La fin brusque du journal et la lettre de sa petite fille inscrite à la fin du roman permettent aux lecteurs de comprendre le changement des pensées chez Louis. Quand les lecteurs découvrent cette ellipse à la fin du roman, ils se rendent compte aussi du trouble psychologique qui tourmente vivement Louis. De ce fait, cette ellipse fait ressortir l'image du narrateur et le thème du roman : la recherche de l'appui religieux.

2.2 La perception et le sujet percevant

Dans le roman, la perception est plutôt le choix du narrateur et de l'auteur et ce choix reflète la subjectivité du sujet percevant. Le choix nous conduit à faire attention non seulement à ce que le sujet percevant perçoit, mais aussi à lui-même, comme Rabatel le montre en disant : [...] *le point de vue ne se limite pas à l'analyse du dit, (contenu propositionnel concernant l'objet perçu); il comprend aussi les données relatives au dire et renvoie ainsi à l'ethos du sujet percevant.* (Rabatel, 2004).

Le passage du passé simple à l'imparfait peut nous aider à remarquer le point de vue subjectif du personnage. Selon Loehr, *quand on a un verbe au passé simple, la saisie de l'action que ce verbe exprime est plutôt celle du narrateur, objective ; quand on a un verbe à l'imparfait, la saisie est plutôt interne, subjective, c'est souvent le signe que ce qui est perçu est perçu du point de vue du personnage* (Loehr, 2018 : 47). Prenons comme exemple la phrase suivante : [...] *j'entendis sa voix essoufflée, [...] La pleine lune se levait à l'est. La jeune femme admirait les longues ombres obliques des charmes sur l'herbe. Les maisons de paysans recevaient la clarté sur leurs faces closes. Des chiens aboyaient. Elle se demanda si c'était la lune qui rendait les arbres immobiles.* (Mauriac, *ibid.* : 445).

Dans l'exemple cité ci-dessus, le passé simple du verbe « entendre » constitue la narration objective du narrateur et installe Louis comme réflecteur alors que les descriptions à l'imparfait sont le signe d'une saisie interne, subjective, du point de vue de Louis. Les adjectifs « pleine », « longues », « obliques » trahissent les sensations internes du personnage, qui sont étroitement liées à la perception visuelle.

La subjectivité du personnage marquée par l'imparfait révèle souvent les émotions et les sentiments du héros. Quand Louis décrit sa mère, il lui porte de l'amour et ressent du regret. Il évoque la scène où il demande à sa mère de déménager au gré de sa femme : *À mesure que je parlais, je regardais à la dérobée cette vieille figure, puis je détournais les yeux. De ses doigts déformés, maman froissait le feston de la camisole.* (*ibid.* : 405). La perception de la vieille figure et des mains déformées renvoie à l'émotion du héros et traduit son regret amer pour sa mère.

Si la description de sa mère reflète l'émotion du héros, des descriptions concernant ses enfants traduisent mieux son attitude à l'égard des siens en tant que sujet percevant. Il voit ses enfants et les dépeint, imbu de préjugés contre eux. Par exemple, un dimanche, son beau-petit-fils Phili vient l'accompagner. Réveillé par le bruit, il ouvre les yeux: « Je le voyais dans la pénombre, les oreilles droites. Ses yeux de jeune loup luisaient. Il portait au poignet, au-dessus du bracelet-montre, une chaîne d'or. Sa chemise était entrouverte sur une poitrine d'enfant. » (*ibid.* : 452).

Cette description trahit la psychologie de Louis, le sujet percevant. Premièrement, à ses yeux, Phili est comme un loup avec les oreilles droites et les yeux luisants comme s'il venait lui arracher des richesses à tout moment. Il se défend de ce loup et le considère comme un ennemi. Deuxièmement, il observe la chaîne d'or au poignet du Phili. Avare, il est sensible à l'argent. La chaîne d'or attire immédiatement son attention. Finalement, il remarque la poitrine d'enfant de ce jeune, car tout de même, il envie sa jeunesse. Aimé par sa femme, ce jeune a un bel avenir

en perspective, surtout s'il obtient une part de l'héritage alors que lui, Louis, n'est qu'un vieillard qui va bientôt tout perdre en vieillissant. Bref, cette perception montre en même temps l'hostilité, l'avarice et l'envie de Louis. En tout cas, la perception trahit la subjectivité du sujet percevant.

2.3 Les perceptions auditive et olfactive

Il y a en outre des descriptions auditive et olfactive qui traduisent aussi l'émotion et les pensées du héros. Dans la *Recherche du temps perdu* de Proust, le goût de la petite madeleine rappelle à Marcel les jours passés, à partir de ce goût, le temps perdu parvient à être retrouvé. De même, les perceptions auditive et olfactive ramènent le passé au héros : c'est le passé qu'il a vécu. Quand il évoque sa mère, il se souvient immédiatement de l'odeur et du bruit de cette période-là :

Les tilleuls des allées d'Étigny, c'est toujours leur odeur que je sens, après tant d'années, quand les tilleuls fleurissent. Le trot menu des ânes, les sonnailles, les claquements de fouets m'éveillaient le matin. L'eau de la montagne ruisselait jusque dans les rues. Des petits marchands criaient les croissants et les pains au lait. (Ibid. : 399).

Ces odeurs et ces bruits stimulent la mémoire de l'enfance chez Louis de telle façon qu'ils sont inoubliables pour lui. Chaque fois qu'il sent encore une fois l'odeur des tilleuls, qu'il entend des cris des marchands, il se rappelle aussitôt ces jours exquis. Les perceptions auditive et olfactive traduisent ici la nostalgie de la jeunesse chez le héros et son affection pour sa mère.

D'autre part, la perception olfactive qui se niche dans la mémoire exprime également l'amour qu'il éprouvait pour sa femme lorsqu'il était jeune. Il évoque une soirée avec sa femme, sa fiancée à cette époque-là: *L'humide et tiède nuit pyrénéenne, qui sentait les herbages mouillés et la menthe, avait pris aussi de ton odeur. (Ibid. : 403).* Cette odeur garde le souvenir de l'amour fugitif chez Louis. Comme il aimait vivement sa femme, il est profondément blessé quand il se rend compte de la vérité.

La perception auditive ne fait pas remonter que de belles images. Elle renvoie aussi à l'hostilité du héros contre les membres de sa famille. Il entend leur troupeau chuchotant qui monte l'escalier, leur murmure et leur rire. Il entend que les portes dans la maison se ferment les unes après les autres alors qu'il reste tout seul dans sa chambre, isolé des siens, sans faire confiance à toute la famille. Cette perception auditive fait ressortir sa solitude et sa situation pénible quand le héros est vieillissant.

2.4 La pitié du lecteur

Comme nous l'avons analysé ci-dessus, nous connaissons le monde fictif par le point de vue du narrateur et du personnage, à savoir, de Louis. Il semble que les lecteurs éprouvent les événements à l'aide de l'expérience que le personnage a connue. Il est à noter que tout en lisant le roman, nous avons tendance à nous identifier à Louis. Nous voulons ici citer l'opinion de Béatrice Bloch, qui explique ce phénomène en déclarant : *Le lecteur s'identifie à un je percevant (c'est-à-dire ayant une perception interne de son corps, mais aussi voyant, entendant, etc.) presque immédiatement, car étant lui-même en situation de perception de signes écrits, il s'assimile aisément à un je du narrateur/personnage présenté en situation de perception.* (Bloch, 2001 : 224).

Cette identification tend à éveiller de la pitié chez le lecteur envers le héros. Selon Booth, *Peut-être l'effet le plus important de voyager avec un narrateur qui n'est pas accompagné d'un auteur actif est la diminution de la distance de l'émotion.* (Booth, 1961 : 274). Le lecteur peut éprouver ce que Louis voit et perçoit par le biais de sa description. Cet effet s'accroît sans cesse lorsque le narrateur se sent solitaire moralement. Par exemple, quand Louis s'inquiète du complot tramé par ses enfants pour s'emparer de son héritage, nous sentons en même temps l'anxiété et le danger qui nous écrasent. Nous espérons même qu'il peut arriver à se venger en privant ses enfants de l'héritage parce que nous sommes à ses côtés, que nous ne connaissons que ses pensées et sa perception.

Dans le roman, Louis raconte tout en montrant sa psychologie à l'aide des monologues abondants de sorte que les lecteurs connaissent presque toutes ses pensées. Dans la première partie du roman, nous nous rendons compte de son complexe d'infériorité dans le domaine de l'amour, de sa joie d'être aimé, de sa blessure après avoir pris connaissance de l'aveu de sa femme et de sa grande affection pour ses deux enfants quand il fait sa confession. Dans le onzième chapitre, les monologues se multiplient. Ce chapitre nous permet ainsi de comprendre le nœud au fond de son cœur : il est tourmenté par la haine et séduit en même temps par le christianisme. Il a besoin de l'aide et de l'entente de sa famille. Il espère surtout se faire comprendre et aimer par sa femme : *Si je te voyais rentrer dans ma chambre, le visage baigné de larmes ? Si tu m'ouvrais les bras ? Si je te demandais pardon ? Si nous tombions aux genoux l'un de l'autre ?* (Mauriac, *ibid.* : 460-461). Ces phrases révèlent évidemment les pensées les plus intimes du narrateur. À travers ces propos, nous ne le trouvons pas du tout vicieux, mais au contraire pitoyable. Il attend toujours que sa femme le rejoigne et d'avoir l'opportunité de dénouer le nœud enraciné au fond de son cœur, d'autant plus que ce nœud lui inflige constamment une vive souffrance morale.

En définitive, les lecteurs sont, à n'en pas douter, influencés par ce point de vue intérieur du narrateur/personnage de manière à négliger son avarice et sa faute morale, ils sont saisis de pitié envers le héros, cela témoigne également de l'humanisme de Mauriac.

Conclusion

Le point de vue, dans ce roman, est influencé par l'écriture épistolaire du narrateur. A partir des exemples que nous venons d'analyser, nous constatons qu'il y a trois types de points de vue en fonction des situations narratives : celui du personnage dans l'histoire et celui du narrateur qui raconte le présent se soumettent aux contraintes temporelle et spatiale alors que celui du narrateur qui évoque le passé peut dépasser dans une certaine mesure les limitations.

L'auteur du roman recourt à des techniques narratives quand il met en œuvre le point de vue. Par exemple, l'ellipse des entrevues de Louis avec le curé nous incite à découvrir le changement et le conflit dans sa croyance religieuse. De surcroît, la perception de Louis reflète sa psychologie et ses pensées, surtout son amour pour sa mère, son souvenir de la jeunesse et sa haine contre la famille. A cet égard, la perception est le lieu privilégié pour traduire le sentiment et la sensation du héros à l'égard des autres personnages et des événements. En plus, à travers le point de vue, les lecteurs peuvent éprouver les événements et les sentiments comme le narrateur/personnage. Ils peuvent comprendre facilement ses peines intimes au point de l'excuser.

Dans ce roman épistolaire, Mauriac nous fait découvrir les pensées et les sentiments au plus profond du cœur de son narrateur par le biais du point de vue. Cependant, le point de vue est en même temps le choix de l'auteur pour susciter la sympathie des lecteurs parce que nous ne comprenons le monde fictif que par le point de vue du narrateur, par conséquent, nous pouvons aisément nous apercevoir de son conflit et de ses sentiments intimes. Ce choix révèle aussi la sympathie de Mauriac sans qu'il dise un mot dans le roman. Bien que le narrateur soit hostile à la famille pendant presque toute sa vie, il est quand même digne de pitié. Mauriac nous montre la solitude, la lueur de la croyance religieuse et l'amour pour les siens de son narrateur par le point de vue pour exprimer sa sympathie, comme il l'écrit dans la préface : « *Cet ennemi des siens, ce cœur dévoré par la haine et par l'avarice, je veux qu'en dépit de sa bassesse vous le preniez en pitié* » (*Ibid.* : 383). Dans ce sens, le point de vue non seulement constitue l'intrigue, mais il traduit aussi le système de valeurs que l'auteur entend exposer au lecteur et qui regarde la famille, l'amour et la foi.

Bibliographies

- Bloch, B. 2001. « Voix du narrateur et identification du lecteur ». *Cahier de narratologie* [En ligne], 10.1 | 2001, mis en ligne le 24 octobre 2014, URL : <http://journals.openedition.org/narratologie/6944>, [consulté le 25 mai 2019].
- Booth, W.C. 1961. *The rhetoric of fiction*. London: The university of Chicago Press.
- Ducrot, O. 1984. *Le dire et le dit*. Paris : Éditions de Minuit.
- Genette, G. 1972. Discours du récit. In : *Figure III*. Paris : Seuil.
- Loehr, J. 2018. *Le regard et la voix dans le roman moderne*. Shanghai : Shanghai translation publishing house.
- Mauriac, F. 1979. Le Nœud de vipères. In : *Mauriac : Œuvres romanesques et théâtrales complètes II*. Paris : Gallimard.
- Rabatel, A. 1998. *La construction textuelle du point de vue*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Rabatel, A. 2004. « Quand voir c'est (faire) penser. Motivation des chaînes anaphoriques et point de vue ». In : *Cahiers de Narratologie* [En ligne], 11 | 2004, mis en ligne le 01 janvier 2004, URL : <http://journals.openedition.org/narratologie/21>, [consulté le 25 mai 2019].
- Rivara, R. 2000. *La langue du récit : Introduction à la narratologie énonciative*. Paris : Harmattan.
- Sirvent, M. 2015. « Un récit à narrateur déficient ». In : *Poétique*. n° 177, p. 57-82.
- Wagner, F. 2007. « Parler et percevoir ». In : *Poétique*. n° 150, p. 217-237.

Synergies Chine n° 14 / 2019



Résumés
de thèse





ISSN 1776-2669
ISSN en ligne 2260-6483

Synergies Chine n° 14 - 2019 p. 237-238

Traitement des lemmes plurilingues chez des apprenants chinois de français : transfert et production — Le cas des quatre universités chinoises

LIU Xian

emilielx@126.com

Directeur de thèse : PU Zhihong

Année : 2018

Université : Université Sun Yat-sen

Discipline : Sciences des langages

Mots-clés : lemme, transfert, *mental processing*, production lexicale, apprenants chinois de français

Résumé de thèse

Avec le développement du plurilinguisme, de nombreux chercheurs s'engagent dans des recherches de l'acquisition plurilingue, où le transfert d'interlangue constitue un des objets clés. Pour les étudiants chinois de français, la plupart d'entre eux ont appris l'anglais avant d'apprendre le français. Leur deuxième langue — l'anglais exerce une influence sur la production de la troisième langue — le français, d'où le transfert de la langue non maternelle. Dans notre recherche, en nous appuyant sur des théories de l'acquisition plurilingue, la psycholinguistique et la linguistique cognitive, et en adoptant des méthodes d'analyse qualitatives (méthode principale) et quantitatives, nous avons exploré le transfert de la langue non maternelle et l'« influence translinguistique combinée » (De Angelis, 2007) chez les apprenants plurilingues par l'analyse de leur production (rédactions et traductions en français) dans quatre départements chinois de spécialité français-anglais. Notre recherche comprend essentiellement deux volets : la production lexicale et le *mental processing* (traitement mental). Tout en creusant la structure interne des mots — lemmes et lexèmes, nous avons observé les caractéristiques de la production lexicale sous l'interférence de la langue non maternelle, dans le but de trouver, derrière la structure de surface linguistique, le mécanisme de *mental processing* dont les lemmes demeurent au centre.

Notre analyse a démontré que l'interférence de l'anglais sur le français se trouve aux niveaux formel, sémantique et grammatical de lexicale. Les erreurs formelles se manifestent sous forme de mélange, emprunt et calque, les erreurs sémantiques

sous forme de faux-amis ou d'extension sémantique, et les erreurs grammaticales sous forme d'erreur de collocation, surgénéralisation ou ordre inversé des mots. D'après l'interprétation des résultats quantitatifs, nous avons découvert : (1) La langue non maternelle a les interférences les plus nombreuses au niveau grammatical, et les moins au niveau sémantique ; (2) Les facteurs externes de la production lexicale sous l'interférence de la langue non maternelle sont la distance linguistique, le statut en tant que L2, le degré de liberté des tâches, ainsi que l'habileté de L2 et de L3.

Nous avons également remarqué le facteur interne ou le mécanisme interne du transfert — le *mental processing* des lemmes plurilingues. Un lemme, constitué de trois sous-systèmes : structure lexicoconceptuelle, structure prédicat-argument et modèles de réalisation morphologique, comprend toutes les informations telles que les éléments sémantiques et pragmatiques, la valence de verbe, l'ordre lexical, etc., et laisse le choix des lexèmes et l'encodage morphosyntaxique. Chez les plurilingues, les concepts à exprimer peuvent activer parallèlement des lemmes de différentes langues. Quand une information dans ces trois sous-systèmes de lemme de la langue cible paraît lacunaire, les informations des lemmes concernés des autres langues s'y infiltrent et influent sur l'accès aux lexèmes pertinents ou sur la projection des procédures morphosyntaxiques convenables, d'où le choix inapproprié des mots ou l'encodage fautif.

Nous avons essayé d'établir un modèle de transfert à l'égard du *mental processing* des lemmes plurilingues. Ceci comporte deux types : singulier et composé. Le premier indique que le lemme de L2 se transfère seul sur le lemme de L3, le deuxième les lemmes de L2 et de L1 se mélangent de façon à influencer le lemme de L3. De plus, nous sommes remontés à la racine cognitive du *mental processing* des lemmes plurilingues. Des interactions et des interférences entre les lemmes de différentes langues se basent sur les similarités et les différences entre eux : les similarités provenues de l'universalité de l'embodiment humain constituent le fondement de la mise en correspondance des lemmes, et les différences dues à la variation des schémas cognitifs sont à l'origine de l'interférence entre les lemmes. En un mot, c'est le résultat de l'interaction entre l'objectivité et la subjectivité, qui est la base philosophique sur laquelle repose le *mental processing* des lemmes plurilingues.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

La sémantique argumentative et la traduction du mot au texte : l'exemple d'*Un Cœur Simple* de Flaubert et ses deux traductions chinoises

CUI Mengchao

174677335@qq.com

Directrice : Marion Carel**Année** : 2017**Université** : EHESS (Paris)**Discipline** : Linguistique**Mots-clés** : Sémantique argumentative, traduction, fidélité, sens, signification, Flaubert, blocs sémantiques

Résumé de thèse

Toutes les théories de la traduction, ou presque, s'accordent sur l'importance de la notion de fidélité et sur le bien-fondé d'un critère spécifique, à savoir « rester fidèle », dont l'objectif est précisément d'étudier une transmission équivalente du texte original au texte cible. Néanmoins malgré cela, nous rencontrons dans la traduction de profondes divergences sur sa réalisation, qui ont conduit à d'innombrables discussions théoriques, donnant parfois l'impression d'un débat sans issue, tant il devient assez difficile de trancher parmi les diverses visions proposées. Nos études de la traduction relèvent du fait que la notion première de cette activité est la fidélité au sens. L'objectif est, d'une part, de prolonger la réflexion sur les critères de la bonne traduction et, d'autre part, d'introduire la linguistique à la traduction dans le but d'éclairer la notion de sens et de diriger ainsi cette transmission langagière vers une bonne direction.

L'objectif de notre recherche est de mettre en parallèle différentes visions de la traduction avec celles de la langue, en particulier la Théorie de l'Argumentation Dans la langue (ADL) d'Anscombe et Ducrot et sa version radicale : la Théorie des Blocs Sémantiques (TBS) de Carel. Il s'agit de comprendre que le débat autour des critères de la traduction dépendant des images que nous avons sur le sens, et de regarder la traduction dans le cadre d'une approche argumentative de la langue. Nous avons comparé les deux versions chinoises d'*Un Cœur Simple* de Flaubert au texte original français pour essayer de déterminer laquelle s'en approche le plus, et nous avons fourni si besoin certaines propositions de traduction.

Après être revenus sur la longue histoire de la traduction et après avoir relevé son importance dans une société civilisée, nous avons analysé le processus de cette activité selon la théorie de l'École de Paris dans le but d'éclairer le fait que le critère le plus basique est celui de la fidélité au sens et de trouver un lien fort entre la traduction et la sémantique.

Nous avons fait des analyses sur le corpus du mot au texte. Au niveau des mots, nous avons traité non seulement les adjectifs et les noms communs dans les descriptions des personnages, mais aussi des fonctions des noms propres afin de montrer comment la signification des mots participe à la constitution de sens du texte en éclairant les aspects, le schéma argumentatif, le quasi-bloc et le complexe argumentatif d'un terme.

Au niveau de l'énoncé, nous nous sommes intéressés à l'une des fonctions de l'imparfait de l'indicatif français et de sa traduction chinoise par le redoublement verbal et adjectival. L'originalité de cette partie réside dans le fait que la valeur qualificatrice générale de l'imparfait de l'indicatif français peut transformer un procès en une propriété et créer ainsi un effet d'intensification.

Au niveau du texte, nous avons constaté que, face à différents types de conjonctions et connecteurs, nous pouvons donner différentes stratégies de traduction. A l'exemple de *quand antéposé* et *quand inverse*, nous avons montré que dans certains cas, la fonction temporelle de cette conjonction devient secondaire devant ses deux autres fonctions : la fonction cohésive et la fonction unitaire. Quant au connecteur *et*, nous avons fait l'hypothèse : Dans l'expression *p et q*, *q* spécifie un quasi-bloc de *p*, et exprime l'aspect préfiguré dans le quasi-bloc de *p* dans le but de distinguer au moins trois types de ce connecteur négligés par les traducteurs.

La mise en parallèle de différentes visions de la langue et de différentes écoles de traduction met en évidence les influences de la conception linguistique sur la traduction. Le but de notre travail est de donner à ceux qui s'intéressent à la sémantique argumentative une idée concrète de celle-ci, d'attirer l'attention des traducteurs sur une nouvelle manière d'apprécier la signification et le sens des mots, des énoncés et des discours, et de leur fournir quelques humbles exemples pour montrer comment la TBS peut répondre à certains problèmes de traduction.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Acquisition de l'imparfait par les apprenants chinois dans la perspective aspectuo-temporelle : difficultés et solutions

XU Rixuan

rixuan@hotmail.com

Directrice de thèse : PU Zhihong

Année : 2018

Université : Université Sun Yat-sen

Discipline : Linguistique générale et linguistique appliquée

Mots-clés : imparfait, temps, aspect, perspective aspectuo-temporelle, modèle intégré de temps et d'aspect

Résumé de thèse

L'imparfait du français est généralement reconnu en Chine comme une des principales difficultés de l'enseignement-apprentissage du temps verbal. Notre étude, basée sur la perspective aspectuo-temporelle et sur la méthode mixte des analyses quantitative et qualitative, se consacre à l'acquisition de l'imparfait de 232 apprenants chinois de français en deuxième, troisième et quatrième années universitaires. Cette thèse se donne deux objectifs : le premier est l'identification et l'explication des difficultés rencontrées par les apprenants chinois adultes vis-à-vis de l'imparfait au cours de leur apprentissage du français en situation scolaire ; le deuxième objectif est l'établissement d'un modèle permettant de comprendre, d'anticiper et de résoudre les problèmes rencontrés par les étudiants pour l'emploi de l'imparfait. Les difficultés des apprenants dans leur acquisition de l'imparfait sont repérées et analysées à partir des quatre facteurs que sont le temps, l'aspect, les compléments circonstanciels de temps et la langue maternelle, à travers trois corpus, le test d'exercices à trous, la production écrite et les entretiens avec certains des apprenants ayant passé les deux tests. Tout cela nous permet d'établir le modèle intégré de temps et d'aspect (MITA), qui est principalement utilisé dans cette recherche pour interpréter les causes des confusions des apprenants dans leur emploi de l'imparfait et qui s'avère utile pour résoudre les difficultés acquisitionnelles de ce temps verbal.

A travers ces analyses basées sur la perspective aspectuo-temporelle, nous avons remarqué ceci : concernant l'emploi temporel de l'imparfait, les apprenants

ont manifesté des facilités dans l'acquisition de la valeur du passé et des emplois modaux décalés dans le présent ou le futur et une difficulté dans l'acquisition de la simultanéité de l'ordre temporel ; aspectuellement, les apprenants ont été en particulier influencés par la combinaison de l'aspect lexical et de l'aspect grammatical, l'interaction entre ces deux aspects facilite le choix de l'utilisation de l'imparfait des apprenants, tandis que leur enchevêtrement l'entrave ; en ce qui concerne les compléments circonstanciels de temps, il est fréquent de voir les apprenants interpréter les compléments de durée comme exprimant une continuité jusque dans le présent, ce qui les conduit à l'emploi fautif de l'imparfait. Quant à la langue maternelle, des différences entre les aspects chinois et français ainsi que l'habitude de traduire en chinois les énoncés entraînent chez les apprenants des difficultés d'acquisition de ce temps. Le modèle intégré de temps et d'aspect pourrait nous aider à percevoir les difficultés des apprenants et présenter la corrélation entre différents facteurs aspectuo-temporels, ce qui profite à l'enseignement-apprentissage du temps verbal.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Pour une didactique des langues contextualisée vue à travers une progression non-linéaire en FLE chez les étudiants spécialisés en français en milieu universitaire chinois – Une étude de cas à l'Université Normale de Nanjing

ZHAO Zonghong
evazhao@hotmail.com

Directeur: Laurent Kashema

Année : 2018

Université : Université de Strasbourg

Discipline : Sciences du langage

Mots-clés : didactique contextualisée, progression d'enseignement, progression d'apprentissage, niveau élémentaire, niveaux intermédiaire et avancé

Résumé de thèse

Cette thèse vise directement le cœur du domaine de la DLC (didactique des langues et des cultures), c'est-à-dire privilégier sa démarche praxéologique, autrement dit sa finalité « interventionniste » (R. Galisson, 1990). Cette posture nous a conduite à mettre en avant l'adéquation entre l'enseignement et l'apprentissage. Ainsi, tout au long de cette étude, nous faisons part de quelques réflexions permettant de répondre à la question : comment mieux enseigner pour mieux apprendre. La principale thématique consiste donc à déceler et révéler l'articulation entre la progression de l'apprenant et les contextes dans lesquels se déroulent la transmission et l'appropriation des langues. Concrètement, il s'agit de répondre à la problématique posée : d'abord, dans quelle mesure une didactique contextualisée peut-elle influencer les progrès en FLE des étudiants chinois ? Ensuite, comment assurer la progression des étudiants à travers les interventions didactiques et pédagogiques en milieu universitaire chinois ?

Pour apporter des éclaircissements à ces interrogations, nous avons d'abord entrepris une relecture des notions de contextualisation et de progression en DLC. Un état des lieux autour de ces notions nous a amenées à préciser la définition de la didactique contextualisée à laquelle nous faisons allusion. Elle renvoie à deux interprétations : l'une est liée à la posture de recherche qui consiste à aller sur le terrain et à adopter une démarche dynamique, active et flexible pour tenir compte des contextes dans lesquels se déroulent la transmission et l'appropriation des langues ; l'autre renvoie à la notion théorique qui désigne la mise en œuvre d'une

didactique des langues qui tiennent compte des contextes locaux en rapport avec les cultures éducatives.

Ainsi, en prenant le cas des étudiants chinois spécialisés en français de l'UNN (Université Normale de Nanjing) où l'auteur est enseignante depuis plus de dix ans, on a mené un important travail d'enquête à la fois quantitative et qualitative à l'issue duquel on a obtenu les résultats qui peuvent se résumer sous forme d'hypothèses suivantes :

Tout d'abord, les principaux traits relatifs aux caractéristiques traditionnelles de l'E/A (enseignement /apprentissage) des langues qui émanent des cultures éducatives chinoises semblent favoriser les progrès des étudiants du 1^{er} cycle (les deux premières années du cursus *Benke*). Toutefois, en second cycle (les deux années suivantes), toutes les pratiques habituelles semblent constituer un obstacle qui entrave les progrès des étudiants qui ont éprouvé une stagnation, voire une régression de leur niveau. Alors que les étudiants de 3^{ème} année qui ont passé six mois en France ont progressé significativement après leur séjour en France. L'écart entre la culture d'enseignement française et la culture d'apprentissage chinoise considéré comme étant interférent à l'apprentissage des étudiants chinois de niveau élémentaire en France favorise au contraire les progrès des étudiants de niveaux intermédiaire et avancé. Se fondant sur cette analyse, on en a déduit que les pratiques liées à une didactique tenant compte pleinement des cultures éducatives et des contextes locaux jouent un rôle très important en phase élémentaire de l'apprentissage du français des étudiants, et, ce rôle s'avère beaucoup moins significatif en phase intermédiaire et avancée.

Ensuite, l'étude et le traitement de ces hypothèses nous permettent d'avancer qu'en contextes chinois, au niveau élémentaire de l'E/A du FLE, les cultures éducatives et les contextes didactiques locaux doivent être davantage pris en considération lors de la mise en œuvre didactique et pédagogique. Cette démarche contextualisée aide les étudiants à créer une base linguistique solide pour être prêts à développer les compétences langagières plus complètes et ouverts à un éventuel besoin de changement de pratiques d'enseignement. Tandis qu'aux niveaux intermédiaire et avancé, le rôle d'une didactique contextualisée étant atténué, il convient d'adopter d'autres pratiques flexibles et adaptables selon les nouveaux besoins langagiers des apprenants afin d'assurer leur progression continue.

A la suite de ces enquêtes, on a mené une investigation de terrain à l'aide de l'outil d'analyse polycentrique de S. Borg (2001) (qui consiste à concevoir une progression d'enseignement multipolaire avec les six centrations : la matière à enseigner, l'apprenant, l'enseignant, les instruments éducatifs, la méthode et

l'évaluation), pour une compréhension plus fine et plus complète des contextes de l'UNN à étudier avant d'envisager les interventions de façon intégrale. Cette investigation détaillée a débouché sur un renouvellement des hypothèses interprétatives issues des enquêtes, combinées de la réflexion théorique de la notion de contextualisation en DLC. Une nouvelle démarche de contextualisation-décontextualisation-recontextualisation a été avancée. L'objectif de cette démarche est de concevoir une progression d'enseignement tenant compte à la fois des contextes de transmission des langues et des besoins langagiers de l'apprenant en fonction de ses phases d'apprentissage pour élaborer des propositions didactiques favorables à son apprentissage.

La contextualisation est la première étape : en phase élémentaire, la mise en œuvre d'une didactique contextualisée est une condition nécessaire pour assurer une progression relativement constante de l'apprenant. En revanche, durant la phase intermédiaire et avancée, quand les pratiques traditionnelles ne sont plus en mesure de satisfaire les nécessités en progression de l'apprenant, c'est la décontextualisation qui intervient en deuxième étape : elle consiste à sortir des contextes locaux pour envisager une progression d'enseignement théoriquement adaptable aux nouveaux enjeux imposés par les besoins spécifiques de l'E/A de niveaux intermédiaire et avancé, en s'inspirant des actions didactiques et pédagogiques venues de différents horizons. Et enfin, on aborde la dernière étape de recontextualisation : réadapter la progression d'enseignement envisagée aux réalités locales en vue de rendre possible son application et de prendre des mesures concrètes pour aider l'apprenant à continuer de progresser.

A la lumière de ces hypothèses renouvelées, a été conçu un mode opératoire consacré aux propositions didactiques liées aux contextes chinois. Tout d'abord, la contextualisation au 1er cycle : dans le cas de la Chine, développer une didactique contextualisée signifie s'appuyer obstinément sur les pratiques traditionnelles intégrées dans un système didactique cohérent et intégral pour mettre en avant la précision linguistique que les étudiants doivent acquérir en premier. Ensuite, la décontextualisation pour concevoir des actions plus adaptées à l'E/A au second cycle. La spécificité des compétences à acquérir en cette phase suggère que la progression d'enseignement ne soit plus centrée sur l'enseignant, mais sur l'apprenant, ce dernier devant rester actif pour développer la « compétence à communiquer langagièrement » (CECR, 2001) en mettant en avant la compétence productrice et la compétence interactionnelle pour privilégier la complexité et la fluidité dans l'usage de la langue. A ce stade, la centration sur la matière et celle sur la méthode sont maintenues, mais la matière ne gravitera plus autour de la grammaire, mais des thématiques qui portent sur les domaines les plus complets

possible ; quant à la méthode, elle sera gérée de façon à favoriser la production de l'apprenant et à développer son autonomie d'apprentissage. La dernière centration concerne l'instrument éducatif. En effet, avec l'essor technologique de notre époque, cette centration peut être envisagée grâce aux supports numériques en tous genres. Enfin, la recontextualisation au second cycle. La centration sur l'apprenant peut être concrétisée par la gestion de la pédagogie du projet, avec, en plus, toutes les activités nécessaires en classe pour susciter l'initiative des étudiants. La centration sur la matière à enseigner nécessite une coordination entre différents cours dispensés dont les fonctions respectives forment un ensemble cohérent et complet. Pour la centration sur la méthode qui met l'accent sur la production, « la méthode induite par la production » inspirée de l'hypothèse de *comprehensive output* (M. Swain, 1985) en est un exemple. Quant à la centration sur l'instrument éducatif, avec le développement de l'intelligence artificielle destinée à la pédagogie, il sera possible d'imaginer des logiciels didactiques du FLE qui proposent des situations quasi authentiques de communication et d'interaction qui répondent aux objectifs préétablis à intégrer dans un système didactique cohérent.

A juste titre, notre thèse plaide pour une démarche intégrative et une vision élargie par rapport à la technologie interventionnelle en DLC. En effet, l'objectif de notre étude n'est pas de trouver UNE méthode d'enseignement idéale qui en exclut d'autres, ni de proposer des actions basées sur un éclectisme méthodologique (Puren, 1994), mais de sortir de la seule dimension méthodologique d'enseignement pour prendre également en considération d'autres facteurs externes susceptibles d'influencer le processus d'E/A. Ce qui importe dans la recherche en DLC, c'est d'adopter une attitude flexible et ouverte, basée sur l'expérience de terrain, tenant compte non seulement de la tradition éducative et culturelle, mais également de l'évolution sociétale et des mises à jour de la recherche scientifique.

Synergies Chine n° 14 / 2019



Annexes



Profils des contributeurs



• Coordinateurs scientifiques •

PU Zhihong est docteur de l'Université Paris 3 Nouvelle-Sorbonne, professeur des universités, habilité à diriger des recherches et directeur du Centre des Études françaises à l'Université Sun Yat-sen. Ses domaines de recherche sont la didactologie des langues et des cultures, la sociolinguistique et la communication interculturelle.

Jacqueline Plessis est certifiée d'histoire-géographie et a enseigné dans des établissements d'enseignement secondaire en France. Elle a exercé de nombreuses missions de coopération, en particulier au service de la formation continue des professeurs de français en Russie, Ouzbékistan et Estonie. Elle occupe entre 2015 et 2019 les fonctions d'attachée de coopération éducative, linguistique et sportive de l'Ambassade de France à Beijing.

• Auteurs des articles •

FENG Qing est doctorante en Littératures françaises et comparées à l'Université Paul Valéry Montpellier III. Elle est rattachée à l'équipe de recherche EA 4209 - RIRRA 21 et travaille sous la direction de Marie-Ève Thérénty. Sa thèse intitulée *Marguerite Duras Journaliste* est financée par China Scholarship Council. Ses recherches portent notamment sur l'étude de la presse, la poétique du support, le journalisme littéraire et les questions de *genre*.

ZHANG Wen, docteur en traductologie, est professeur adjoint du Département de français de la Faculté des Langues étrangères de l'Université de Pékin (Chine). Ses recherches portent principalement sur la traduction de la littérature de jeunesse française en Chine et les contraintes lectoriales qui existent dans l'activité de traduction.

ZHANG Qiang est docteur ès lettres (co-tutelle entre l'Université des Études internationales de Shanghai et l'Université Paris VII). Elle est actuellement maîtresse de conférences à l'Université du Shandong. Ses domaines de recherche sont la traduction théâtrale, l'échange littéraire sino-français, la traduction et la réception des pièces de théâtre classiques chinoises en France.

SUN Juan est docteur de l'Université des Études internationales de Shanghai et post-doctorante à l'Université Sun Yat-sen depuis 2017. Ses domaines de recherche sont la linguistique contrastive, l'analyse du discours et la pragmatique cognitive.

WEN Ya, docteur en lettres modernes, est professeur adjoint de l'Université des Etudes internationales du Sichuan après une thèse sur la réception de Charles Baudelaire en Chine. Ses intérêts sont pour la littérature et la poésie. Elle a publié une dizaine d'articles sur la littérature comparée ainsi que la didactique de la littérature.

LI Lu, docteur en tourisme et maître de conférences à l'Institut des langues étrangères de l'Université Sun Yat-sen (Chine). Ses intérêts de recherche portent sur la communication interculturelle, la littérature de voyage et L3 Acquisition.

LIU Ying, Mastère co-tutelle en Littérature française de l'Université Sun Yat-sen (Chine) et de l'Université Jean Moulin Lyon III (France). Ses intérêts de recherche portent sur l'imagologie, la littérature française contemporaine et la communication interculturelle.

CHE Lin est professeur et directrice de recherche à l'Université des Langues étrangères de Beijing, où elle enseigne le français et la littérature française depuis 1993. Elle a codirigé *Le Dictionnaire de la littérature française contemporaine (1980-2000)* paru en 2015 à Beijing, et rédigé une méthode destinée à l'enseignement de la littérature française dans les universités chinoises *Lire la littérature française* (2017).

HUANG Jianghui est doctorant de linguistique et linguistique appliquée de l'Université Sun Yat-sen, ses recherches portent sur la didactologie des langues et des cultures et la communication interculturelle.

Guillaume Jeanmaire, docteur en sciences du langage, a une triple formation en coréen, japonais et linguistique. Il est professeur à l'université Korea à Séoul depuis 2000 où il enseigne la langue française et la traduction littéraire et audiovisuelle. Il a largement contribué à l'élaboration du dictionnaire coréen-français paru en 2007 aux Éditions de l'Université Hankuk des Études étrangères. Ses recherches portent sur la didactique du FLE, la linguistique appliquée, et les problèmes ou difficultés de traduction du coréen, du japonais ou du chinois vers le français ou l'anglais, alliant traductologie et linguistique.

Arnaud Duval a fait sa thèse en didactique du français et enseigne la langue française à l'université depuis 2006, d'abord à Ajou University, désormais à l'Université Hankuk des Études étrangères. Il est administrateur depuis 2012 d'un site collaboratif de ressources et d'activités en français : SeoulParis.net. Ses

recherches portent sur la didactique du FLE, l'usage de supports numériques et l'édition de ressources pédagogiques pour les apprenants de français, à tout âge et tous niveaux.

LI Qin est docteur ès lettres (co-tutelle de l'Université Paris III et de l'Université des Etudes internationales de Shanghai), spécialité « Didactique des langues, cultures et civilisations nationales et étrangères » et « langue et littérature françaises ». Actuellement professeur de langue et littérature françaises à l'Université des Etudes internationales de Shanghai, elle a publié plusieurs travaux de recherches sur l'enseignement du français langue étrangère en Chine et des traductions d'œuvres littéraires françaises en chinois.

CHEN Xiangrong, docteur en traductologie, est maître de conférences à l'Université des études étrangères du Guangdong. Elle enseigne le français au niveau débutant et avancé. Par ailleurs, elle anime le programme de Master en Traduction et Interprétation (MTI) pour le français. Ses domaines de recherche touchent à la didactique du français, à la formation des interprètes et à la traductologie.

Raymond Rocher est maître de conférences à l'Université des études étrangères du Guangdong. Il témoigne d'un intérêt tout particulier pour la didactique du français langue étrangère. Il enseigne au niveau débutant ainsi qu'en Master de langue et littérature françaises et au sein du programme de Master en Traduction et Interprétation (MTI). En plus de ses activités d'enseignement, il poursuit des recherches en théorie et pratique dans les domaines de la traduction et de l'interprétation. Par le passé, il a exercé les fonctions d'attaché de coopération éducative et culturelle à Canton.

Maxime Philippe, docteur en langue et littérature françaises de l'université McGill à Montréal au Canada, est chercheur associé au département de français de l'université Sun Yat-sen à Canton en Chine. Spécialiste de l'oeuvre d'Antonin Artaud, ses champs de recherches comptent principalement la littérature française du XX^e siècle, la littérature des Caraïbes ainsi que la théorie littéraire.

XU Yiru, docteur en sciences du langage et didactique des langues, qualifiée en 7^{ème} section du CNU, professeur adjoint à l'Institut des langues étrangères de l'Université Sun Yat-sen et membre associé du laboratoire ICAR UMR 5191. Ses travaux de recherche portent sur l'analyse des interactions didactiques, la multimodalité et l'évaluation en français langue étrangère.

LEE Hsin-I est docteur qualifié en Sciences du langage du CNU (Conseil national des universités) en France. Enseignante de FLE au CIEF de l'Université Lumière Lyon 2 de 2013 à 2016, elle est actuellement Professeur associé à la faculté des

Langues à l'Institut Nanfang de l'Université Sun-Yat-Sen en Chine. Elle a publié une dizaine d'articles dans les revues scientifiques sur la pédagogie de l'enseignement du FLE. Ses recherches se focalisent sur français langue étrangère (FLE), français sur objectifs spécifiques (FOS) et l'évaluation.

GUO Yanna, titulaire d'un doctorat en littérature comparée obtenu à l'Université de Nantes, est enseignante de français à l'Université de commerce international et d'économie. Ses axes de recherches sont : la traduction des œuvres de Lu Xun en France ; l'histoire comparée de la traduction en France et en Chine ; la traduction et la réception de la littérature chinoise moderne en France.

LIU Jing, docteur en sciences classiques, est maître de conférences de l'Institut de Diplomatie. Elle est l'auteur de plusieurs articles portant sur l'étude comparative des mythes grecs et chinois. Ses intérêts de recherche portent sur la tragédie classique et l'étude comparative de la culture franco-chinoise.

TANG Guo est professeur de français à l'Université des Etudes internationales de Sichuan. Elle a obtenu son Doctorat en langue et littérature françaises à l'Université Jean Moulin Lyon III et a réalisé sa recherche de post-doctorat en études françaises à l'Université Laval (Québec) au Canada. Spécialisée dans le domaine de la littérature française générale et comparée, elle s'intéresse plus particulièrement à l'intertextualité et à l'interculturalité, telle la perception de la Chine par les auteurs français au XVIII^e siècle, ainsi que la didactique de la langue et de la littérature françaises en Chine.

CHEN Zefan est master ès lettres, enseignant de français à l'Université des études étrangères du Guangdong. Ses intérêts se centrent sur la didactique du français (surtout l'approche communicative), la linguistique énonciative, la littérature et la narratologie.

CHEN Suixiang est docteur ès lettres, professeur titulaire de français à l'Université des Etudes étrangères du Guangdong, directeur de mémoire de master. Elle se spécialise dans la littérature, la stylistique, la lexicologie et la pragmatique.

• **Auteurs des résumés de thèse** •

LIU Xian, docteur en Sciences du langage, est diplômée de l'Université Sun Yat-sen (Chine) à la fin de l'année 2018. Elle est maître de conférences à l'Université de Shenzhen (Chine). Ses intérêts de recherche portent sur la didactique du français, l'acquisition plurilingue et la psycholinguistique.

GUI Mengchao, docteur en linguistique française de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (Paris), est enseignante de français à l'Université des Sciences

politiques et du Droit de la Chine depuis 2018. Ses intérêts se centrent sur l'application de la sémantique argumentative dans la traduction et des analyses argumentatives du discours.

XU Rixuan, docteur en linguistique, est enseignant de français à l'Université des Langues étrangères de Dalian. Ses intérêts de recherche se centrent sur la linguistique, l'enseignement/apprentissage du français et l'interculturel.

ZHAO Zonghong est enseignant-chercheur en FLE à l'Université Normale de Nanjing. Après des études de français à l'Université des Langues étrangères de Beijing, elle a vécu de nombreuses années en France où elle a obtenu deux masters, un de linguistique, un autre de gestion des entreprises. En 2018, elle a achevé l'étude doctorale en didactique des langues (FLE) à l'Université de Strasbourg, ce qui lui a permis de relier ses pratiques d'enseignement à des réflexions théorisées. Auteur de plusieurs articles sur la didactique des langues, la littérature française et les médias, elle poursuit actuellement ses recherches sur la corrélation entre l'enseignement et l'apprentissage du français de spécialité en milieu universitaire chinois.

Projet pour le n° 15, Année 2020



Coordonné par FU Rong (Université des Langues étrangères de Beijing, Chine)

À la grande différence des numéros précédents, qui portaient chaque année un thème spécial, notre revue *Synergies Chine* est constituée désormais, à partir du numéro 15, de cinq rubriques régulières respectivement intitulées :

- > Didactique des langues-cultures ;
- > Linguistique ;
- > Littérature française ;
- > Traductologie ;
- > Francophonie.

Ainsi que son nom l'indique, la didactique des langues-cultures traite de l'enseignement/apprentissage (E/A) du français langue étrangère (FLE) du secondaire au supérieur, en Chine comme dans le reste du monde, sur les plans théorique et pratique. Dans le cadre de notre revue de didactique des langues-cultures, la linguistique est en étroite relation avec l'E/A des langues, tandis que la littérature française est consacrée notamment aux études de la littérature sino-française-francophone. Quant à la traductologie, elle souhaite répondre par le débat constructif et dans le partage des expériences pratiques de classe de langue et de traduction. S'agissant de la francophonie enfin, tant les innovations didactiques que des réflexions stimulantes en la matière y trouveront naturellement leur place.

Revue scientifique française ouverte à l'international, *Synergies Chine* participe, depuis sa création en 2005, au développement et à la promotion de l'E/A du FLE en Chine comme dans le reste du monde. Les articles et notes de recherche de la revue sont examinés et évalués de manière anonyme par des conseillers scientifiques de premier ordre en Chine comme dans la communauté internationale. Outre des articles de recherche, notre revue propose comme avant des comptes rendus variés de séminaires, de congrès et de formations d'enseignants organisés dans l'année courante. Enfin, elle propose des notes de lecture et des résumés de thèses en sciences humaines en général, et en linguistique, en didactique des langues-cultures en particulier récemment soutenues aussi bien en Chine qu'à l'étranger.

- > Un appel à contributions, suivi des normes rédactionnelles et des renseignements sur le fonctionnement éditorial de la revue, a été lancé en juin 2019.
- > La date limite de réception des articles corrigés est le 10 juin 2020.
- > **Contacts pour information, envoi des propositions et articles :**
furong@bfsu.edu.cn
likeyong@sisu.edu.cn
puzhihong@hotmail.com

Consignes aux auteurs

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

17 Pour un ouvrage

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

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

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

18 Pour un ouvrage collectif

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

19 Pour un article de périodique

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

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

21 Les textes seront conformes à la typographie française.

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

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

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

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

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



Synergies Chine, n° 14 / 2019
Revue du GERFLINT

**Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale**

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

Président d'Honneur: Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

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

PUBLICATIONS DU GERFLINT

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

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

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Contact : gerflint.edition@gmail.com

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

Webmestre : Thierry Lebeau (France)

Synergies Chine, n° 14 / 2019

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

© GERFLINT – Sylvains-les-Moulins – France – Copyright n° ZSN6FE3

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France

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

GERFLINT

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

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

L'interaction entre le lecteur et le texte littéraire est une expérience unique qui favorise la construction des compétences cognitives, communicatives et interculturelles, indispensable au locuteur de notre époque. Par exemple, la littérature de jeunesse joue un rôle structurant dans la construction de l'enfant, elle lui permet à la fois de rêver, de se questionner, d'échanger et de se construire progressivement une culture littéraire classique. L'étude des textes littéraires qui croisent langue et culture permet à l'apprenant de s'immerger dans la culture et la langue cibles. Puisque la langue fait la littérature, la littérature est découverte d'une écriture, d'un style, elle est aussi l'occasion de se projeter dans une autre culture. Les 16 articles proposés dans ce numéro consacré à la littérature française contemporaine se classent selon trois axes différents, mais complémentaires : Comment la littérature française est-elle accueillie en Chine et comment des influences mutuelles croisées se sont-elles manifestées entre les écrivains français et chinois ? Quelle est la place de la littérature dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère en Chine et comment peut-on davantage la mobiliser ? Comment se présente la traduction des œuvres littéraires françaises en Chine ?

Jacqueline Plessis