

Numéro 17 / Année 2022

Synergies Chine

Revue du GERFLINT

Conceptions et réalisations en langue-culture française

Coordonné par PU Zhihong
et Frédérique Penilla

Synergies Chine

Numéro 17 / Année 2022

Conceptions et réalisations
en langue-culture française

**Coordonné par PU Zhihong
et Frédérique Penilla**



REVUE DU GERFLINT
2022

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 en ligne 2260-6483	
Directeur de publication Professeur honoraire de l’Université de Rouen Normandie, France Coordination éditoriale générale et révision du numéro Sophie Aubin, Universitat de València, Espagne	Comité scientifique Serge Borg (Université de Franche-Comté, France), Jean-Marc Defays (Université de Liège, Belgique), Li Hongfeng (Université des Langues étrangères de Beijing, Chine), Frédérique Penilla (Ambassade de France en Chine), Noriyuki Nishiyama (Université de Kyoto, Japon), 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).
Président d’Honneur CAO Deming, Professeur et ancien Président de l’Université des Études internationales de Shanghai Rédacteurs en chef PU Zhihong, Professeur à l’Université Sun Yat-Sen de Chine FU Rong, Professeur à l’Université des Langues Étrangères de Beijing LI Keyong, Professeur et Président de l’Université des Études Internationales du Sichuan	Comité de lecture David Bel (Université Normale de Chine du Sud, Chine), Charlotte Blanc-Vallat (Université Toulouse - Jean Jaurès, France), CHE Lin (Université des Langues étrangères de Beijing, Chine), Joël Loehr (Université de Bourgogne, France et Université des Études internationales du Sichuan, Chine), TAN Jia (Université Paris-X, France et Université des Langues étrangères de Beijing, Chine), TIAN Nina (Université des Langues étrangères de Beijing, Chine), YANG Xiaomin (Université des Etudes étrangères du Guangdong, Chine).
Secrétaire de rédaction Didier Hetet, Ambassade de France en Chine	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, <i>Pôle Recherche & prospective</i>), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (EDS), ProQuest, Zenodo (CERN, OpenAIRE).
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	Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Chine n° 17 / 2022
<https://gerflint.fr/synergies-chine>



Indexations et références

ABES (SUDOC)
CNKI Scholar
Data.bnf.fr
DOAJ
EBSCOHost (Communication Source)
Ent'revues
ERIH Plus
HAL Science ouverte
Hcéres (SHS4-Linguistique, interdisciplinary)
Index Copernicus
ISSN Portal / ROAD
JournalSeek
LISEO (France Éducation International)
MIAR
Mir@bel
ProQuest central (Linguistics data Base)
MLA (Directory of Periodicals)
SHERPA-RoMEO
Ulrichsweb
ZDB
Zenodo

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° 17 / 2022
ISSN 1776-2669 / ISSN en ligne 2260-6483

Conceptions et réalisations en langue-culture française

Coordonné par PU Zhihong
et Frédérique Penilla

∞ Sommaire ∞

Jacques Cortès	9
Préface.	
Niveaux méthodologiques d'Approche d'une langue-Culture: le Français	

Frédérique Penilla	21
Présentation	

Didactique des langues-cultures

LEE Hsin-I, Vincent LECOMTE	29
La force des figures littéraires en didactique du français langue étrangère : une entrée délicate dans un monde culturel étranger	

LI Chao, XU Yiru	49
La motivation d'apprentissage du français langue étrangère en Chine : le cas des élèves du secondaire	

Marie BOULLARD-LIU	67
Développement de compétences interculturelles en contexte chinois : regards réflexifs de jeunes scolarisés en lycée français à Shanghai	

ZHOU Xiaofei	79
Représentation visuelle de la publicité et acquisition de la compétence culturelle : exemple de deux publicités dans <i>Totem 3</i>	

LIU Xian	89
Appariement de lexèmes chez des apprenants chinois en cursus bilingue	

Littératures francophones

Joël LOEHR	103
<i>Corps et biens</i> de Desnos : de « l'initiative aux mots » à un « pays sans maux »	

WU Chunfeng	113
Le son et le sens dans la poésie de François Cheng	

Claude TUDURI	127
En lisant Montaigne, en écrivant : la « couture » cachée de l'amitié	
YANG Fen, LI Yujing	139
La colonisation française de l'Afrique-Équatoriale vue par André Gide dans <i>Voyage au Congo</i>	

Sciences du langage

HUANG Chaobin	157
Se répondre à soi-même : analyse énonciative de la constitution du sujet dans le monologue interrogatif	
YAO Jingchen, DANG Qinran	171
Lien de faible causalité, cohésion textuelle et effet de l'ironie : quand <i>alors</i> fait plus que de dater	
CHEN Guangfeng, SHEN Huaming	189
Pour une analyse critique du discours dans l'étude de la construction discursive de l'image nationale en français. Exemple d'application à des reportages français sur la Chine	

Traductologie

ZHANG Yi	213
Les motivations de la retraduction du <i>Père Goriot</i> par Fu Lei	
LI Yuanfei	233
Formation des interprètes professionnels de combinaison français-chinois en Chine : nécessité d'une compétence de traduction dans deux sens	

Résumés de thèse

JIAO Shuman	249
Didactique de la mobilité dans le cadre de l'internationalisation universitaire chinoise : enjeux, représentations et médiations contextualisées - Une recherche-action auprès d'étudiants chinois mobiles spécialisés en français	
LIU Juan	251
Le silence dans l'œuvre romanesque de Pascal Quignard	
WANG Pengfei	255
Étude contrastive sur les déterminants des anaphores nominales en français et en chinois dans le genre littéraire : Le cas du corpus bilingue du roman <i>Madame Bovary</i>	
HU Qing	259
Étude contrastive des expressions référentielles basée sur un corpus parallèle français-chinois	
LU Weili	263
Étude sur le développement après les stress des expatriés chinois - Le cas des entreprises étatiques de construction chinoises basées en Algérie	

XING Luwei.....	265
Les attitudes et les comportements des Chinois et des Français face à l’incertitude dans le travail : une approche interculturelle	

Annexes

Profils des contributeurs.....	269
Projet pour le n°18, Année 2023	275
Consignes aux auteurs	277
Publications du GERFLINT	281

XING Luwei.....	263
Les attitudes et les comportements des Chinois et des Français face à l’incertitude dans le travail : une approche interculturelle	

Annexes

Profils des contributeurs.....	267
Projet pour le n°18, Année 2023	273
Consignes aux auteurs	275
Publications du GERFLINT	279



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Préface. Niveaux méthodologiques d'Approche d'une langue-Culture : le Français

Jacques Cortès

Professeur des Universités

Fondateur et Président du GERFLINT, France



Quand je vous parle de moi, je vous parle de vous. Comment ne le sentez-vous pas ?

Ah ! Insensé qui crois que je ne suis pas toi !

Victor Hugo, *Les Contemplations*, 1856.

Tant que les lois mathématiques renvoient à la réalité, elles ne sont pas absolues, et tant qu'elles sont absolues, elles ne renvoient pas à la réalité.

Albert Einstein, *Discours à l'Académie scientifique de Prusse*, janvier 1921.

Préambule¹

Un problème qui se pose encore en France - et sans doute ailleurs - est celui de la place scientifique que l'Éducation Nationale veut bien accorder à la **Didactologie-Didactique des langues et des cultures** (disons plutôt **des Langues-Cultures** comme le souhaitait Robert Galisson²) au sein de la « nourricière suprême » mieux connue sous la noble appellation d'**Alma Mater**.

On sait que pour la France, dans la suite d'une Commission Nationale³ qui s'intéressa précisément, parmi d'autres, à cette question capitale qu'est la qualification scientifique d'une discipline, la décision qui fut prise pour donner enfin un statut universitaire solide et complet à la DDLC (qui n'en avait rigoureusement aucun⁴) fut simplement de la loger majoritairement⁵ dans les Départements de Linguistique dont elle devint une sorte d'objet ornemental plus ou moins accessoire selon les lieux... et les arrières-pensées locales⁶.

Pour comprendre cela, revenons à ce qui s'est passé dans les années 50, immédiatement après la 2^e guerre mondiale. Sans entrer dans les détails, disons que se développa alors une sous-composante de la linguistique générale qui reçut le nom de « linguistique appliquée ». Chacun s'engagea alors d'enthousiasme dans des recherches dites « fondamentales » inspirées directement et très copieusement par la Linguistique générale et/ou française, et l'on dégaga même de cette influence des conséquences méthodologiques qui intervinrent naturellement dans les activités professionnelles nourrissant l'enseignement-apprentissage du français envisagé sous toutes ses formes⁷, à savoir FLM, FLE, FLS, FLI.

Comme tout un chacun, j'ai personnellement vécu avec conviction l'évolution de cette situation au long des 7 décennies qui se sont écoulées depuis les années 50, et je fus et reste un disciple fidèle et respectueux de mes Maîtres linguistes des années 60 : André Martinet, Jean Gagnepain, Henri Bonnard, Georges Mounin, Charles Foulon... et de mes Collègues de l'Université de Rouen : Jean-Baptiste Marcellesi, Louis Guespin et Bernard Gardin (tous hélas disparus).

Entre la linguistique et moi, aucun contentieux. Je l'ai prouvé clairement en 1978, en demandant à André Martinet, de prendre la direction d'une équipe, dont je fis partie, qui fut chargée de préparer une ***Grammaire Fonctionnelle du Français***. Ce grand ouvrage fut publié par les Editions Didier⁸ et, depuis plus de 40 ans, il connaît un succès continu.

J'ai également conservé des liens solides avec Henri Bonnard, Georges Mounin et Jean Gagnepain qui, avec André Martinet, dirigea mes travaux de thèse de 3^e cycle (1969) et de thèse d'Etat (1976) sur ***le statut de l'Adjectif en français***. Je pense donc n'être en aucune façon considéré comme un adversaire de la linguistique générale et de la linguistique française et mon statut de linguiste non défroqué m'autorise à dire que la **Didactologie-Didactique des Langues-Cultures (DDL)** doit obligatoirement poursuivre un dialogue fécond tant avec la linguistique qu'avec toutes les sciences humaines, moyennant toutefois deux réserves importantes :

- 1) qu'on ne la confonde plus avec la discipline applicative des années 60 du siècle dernier ;
- 2) qu'on lui reconnaisse **enfin** ! sa propre dignité universitaire impliquant notamment une spécificité scientifique officiellement reconnue lui conférant une complète autonomie conceptuelle, méthodologique et administrative (ce qui n'est toujours pas le cas encore aujourd'hui).

Écrivant ce qui précède, je ne puis m'empêcher de citer quelques vers des *Contemplations* de Victor Hugo (1856) prenant à partie *les marchands de grec et de latin*, donc, qui sont à bien des égards nos ancêtres en DDL (laquelle n'existait pas encore évidemment) qu'il avait décidément envie de tourner en ridicule. Qu'on en juge :

*Marchands de grec ! Marchands de latin ! Cuistres ! Dogues !
Philistins ! Magisters ! Je vous hais pédagogues !
Car dans votre aplomb grave, infaillible, hébété
Vous avez l'idéal, la grâce et la beauté
Car vos textes, vos lois, vos règles sont fossiles !
Car avec l'air profond vous êtes imbéciles
Car vous enseignez tout et vous ignorez tout !*

Ce sont là des préalables amusants mais surtout essentiels pour revisiter solidement le concept de **méthodologie** qu'on n'a plus le droit de considérer aujourd'hui comme le simple produit d'une science techniquement bricolée par des linguistes de pacotille généreusement accueillis dans un lieu indulgent leur permettant de construire une pseudo-discipline balançant entre la nostalgie d'une recherche des origines et l'idéalisme (encore vaguement amorcé) d'un fusionnement identitaire plus ou moins approximatif avec la linguistique sous la protection *in vivo* de Maîtres considérant la pédagogie comme une discipline adventice encore mineure et subsidiaire par rapport à la vraie recherche. Le seul véritable intérêt de la DDLC pour les linguistes - soyons sérieux - est uniquement de mobiliser des flots d'étudiants dont la présence permet de débloquent enfin la carrière des vrais chercheurs du Département.

Parler de **méthodologie** ne peut dès lors prendre sens que si l'on tente vraiment d'élever le débat dans le tissu humain de chaque époque. *La Didactologie des Langues-cultures* est une discipline de synthèse, donc d'avenir, qu'on ne peut envisager que sous un angle impliquant la possibilité de communiquer avec un interlocuteur qui présente la particularité étrangère d'être l'**autre**, celui qui dérange parce qu'il entretient avec l'univers ambiant un commerce communicatif souvent très différent du nôtre. Nous ne sommes donc plus (que nous en ayons conscience ou non) dans le domaine de l'analyse didactique ordinaire s'appuyant sur une technique pédagogique connue pour être toujours efficace et même victorieuse. Cela peut être parfois le cas mais la victoire n'est nullement automatique. Nous sommes, en effet, dans l'univers de la **didactologie** impliquant le partage intempestif du sens, donc la perception des nuances avec toutes les dérives possibles : *sérieux, mensonge, ironie, violence, charme, colère, tendresse, haine, clarté, mépris, sottise, majesté, vulgarité, insulte, prière, soumission, dédain*, etc. etc. La **méthodologie** exige passage à l'**épistémologie**, donc le recours à une discipline chargée d'interroger « (toutes) les théories de la connaissance qui constituent des tentatives d'explication de la communication humaine⁹ ». La solution épistémologique est le résultat d'une analyse *in situ*, donc *in vivo* du complexe ternaire de communication : élève/professeur/public associés pour affronter ce que B.N. et R. Grunig appellent dans leur très beau livre : « la fuite du sens, la construction du sens dans l'interlocution¹⁰ ».

I. Quelques considérations d'épistémologie

Ce qui est au cœur de ce débat, c'est donc la **méthodologie** dont on ne peut parler en occultant les procédures épistémologiques propres à chaque science. Pour Martinet, par exemple, un vrai linguiste doit être capable de se maintenir « *au centre*

de son domaine propre sans se laisser distraire par les sirènes de la philosophie ». S'il admettait volontiers que les « philosophes peuvent s'être inspirés de la pensée linguistique », il posait aussi de façon nette que les échanges se sont toujours fait de la linguistique à la philosophie et jamais en sens inverse. Noter également qu'il a longtemps classé les données sémantiques fondamentales comme l'intonation, dans les éléments suprasegmentaux (ce qui revenait, sinon à en minimiser l'importance, du moins à les classer ailleurs, parmi des phénomènes certainement importants mais éphémères, momentanés, passagers, précaires, presque évanescents). Noter enfin qu'il n'a commencé à parler d'**axiologie** (discipline philosophique ayant trait à l'étude des valeurs¹¹) qu'en 1979 dans *la Grammaire Fonctionnelle du Français*.p.21 (alinéa 1.33). Rien là qui soit condamnable et je trouvais même, dans cette intransigeante et délicate différenciation, un bain de pureté, de prudence, de mesure et de sagesse qui me faisait aimer la linguistique à l'égal de la poésie. Martinet était à la méthodologie de la linguistique ce que Francis Ponge était au Mot. Il la lui fallait virginale, non souillée par des usages impurs. Je persiste à croire qu'il avait fondamentalement raison et que son besoin angoissé de rigueur lui dictait le discours qu'il devait tenir en sa qualité de directeur scientifique des chercheurs de ma génération.

Mais lorsque je quitte la linguistique pour entrer dans une classe de Français à l'autre bout du monde, je m'aperçois que mon « Martinet » me sera décidément de moindre utilité du côté de Pékin ou de Tokyo. Quitter un domaine pour un autre et surtout un lieu pour un autre implique un changement complet de problématique opératoire. En face de mon étudiant japonais ou chinois, mes *lexèmes*, *morphèmes* et *synthèmes* n'ont plus guère d'utilité. Ce n'est pas de la linguistique que je dois enseigner mais un système complexe de communication assorti de son mode d'emploi. C'est une langue, certes, mais baignant dans sa culture et une culture affleurant dans la langue. Tout cela serait déjà très compliqué en situation endolingue mais en plus, l'apprenant là, devant moi, semble avoir des oreilles qui ne veulent pas entendre, des lèvres et une langue qui déforment la prononciation de tout ce qui me paraît, mais pas à lui, simple et naturel et qui pourtant est tout, pour lui, sauf cela.

Ajoutons au tableau, pour être complet, que l'apprenant auquel je m'adresse, a des certitudes culturelles aussi fortes que les miennes sur le Bon, le Beau, le Vrai, le Juste... et qu'elles peuvent lui faire apparemment croire exactement le contraire de ce que j'ai l'habitude de penser. L'enseignement d'une langue-culture étrangère, c'est bien connu, n'est pas une sinécure.

Se déclarer convaincu après cela que la DLC est une application plus ou moins fidèle de la linguistique serait un signe farouche d'entêtement. La meilleure façon

d'étouffer la didactique serait de la maintenir *ad vitam aeternam* sous la tutelle de la linguistique pour le pire... le meilleur restant, encore et toujours hélas, un rêve impossible. On ne peut donc que constater aujourd'hui, et pour la déplorer, l'erreur qui a conduit le législateur des années 80 à regrouper dans un même lieu symbolique des disciplines aussi éloignées l'une de l'autre - sous des apparences superficielles trompeuses - que la Linguistique et la DLC toujours aussi peu capables de s'admettre mutuellement tant le préjugé scientifique est fort du côté du linguiste persuadé de la prééminence scientifique de ses travaux ; et tant ce préjugé est de moins en moins admis par la DLC trop souvent victime de décisions inacceptables en matière notamment d'attribution des postes et des responsabilités au sein des départements. Dialoguer en situation de concussion détournant régulièrement les postes destinés à la DLC, est une entreprise décourageante. Revenons à la méthodologie.

II. Les 4 niveaux d'une approche méthodologique centrée sur la Culture

Je vais présenter ici 4 étapes qui correspondent à une classification peut-être arbitraire de la situation générale actuelle de la didactique en matière d'enseignement de la culture en classe de langue. Pendant longtemps, la Didactique des langues étrangères s'est appuyée majoritairement sur des données analytiques formelles : morpho-syntaxe, lexicque, prononciation, littérature entendue comme recueil de témoignages prestigieux etc. Disons donc que cette didactique n'avait d'autre choix que de réduire toute la culture à la langue et la formule consacrée a donc été longtemps : « On ne peut enseigner la langue sans enseigner en même temps la civilisation » (ou la Culture).

1^{er} niveau : culture implicite ou partiellement occultée

Nous ne nierons évidemment pas la présence de la culture dans la langue. L'ethnolinguistique florissante du début du XX^e siècle a encouragé les chercheurs à mettre toute leur foi dans la grammaire et dans cette écriture noble qu'est la langue littéraire. Avec l'hypothèse de Sapir/Whorf, ils disposaient même d'une théorie solide posant scientifiquement tout individu comme culturellement conditionné (notamment dans sa représentation de l'espace et du temps) par sa langue maternelle. L'inconvénient de tout cela fut sans doute aussi de servir d'alibi à bien des attitudes bloquées en matière de recherche didactique. On pensait en effet que « *pour être capable de communiquer, il fallait connaître d'abord l'outil qu'est la langue* », la compétence communicative étant la grâce par surcroît octroyée par cet apprentissage préalable.

On ne peut comprendre vraiment le rapport étroit qui lie l'approche communicative à l'enseignement d'une langue-culture que si l'on se souvient que

communiquer est une sorte de doublon de *communier*. Ce deuxième terme a pris un sens religieux d'union spirituelle alors que le premier marque plus simplement l'idée d'une relation ou d'une transmission de message. Mais ce qui est implicite dans les deux cas, c'est qu'aucune communication, et, à plus forte raison, aucune communion n'est possible sans partage de quelque chose, sans volonté d'échange réciproque, sans *mise en commun* au sens strict d'un ensemble de valeurs constituant un fonds culturel de base. De la communication à la communion, la distance peut être considérable mais il est clair que cette distance englobe tout le champ des possibles dans l'interprétation (ou herméneutique) de la DLC. On ne peut communiquer que si l'on se situe à l'intérieur de ce champ. Être ailleurs (ce qui est toujours possible) c'est se condamner à ne rien pouvoir comprendre, à ne rien pouvoir dire donc à ne rien pouvoir échanger positivement ou négativement. Cette condamnation a un nom qui est **l'exclusion**, ou **l'excommunication**, châtement suprême infligé à celui qui ne parle pas le même langage.

2^e niveau : approche contrastive (ou comparative) et DLC

Dans une classe de langue, il ne peut être que nuisible à la qualité des échanges de donner place à des distinctions de sens fondées sur la supériorité ou l'infériorité supposée de telle ou telle culture. Une définition du terme *civilisation*, par exemple, qui sous-entendrait ou ferait clairement état du caractère évolué d'une société ou de sa capacité à civiliser le reste du monde, présenterait des risques considérables.

Une démarche opératoire en 3 temps a été proposée en 1973 par le regretté André Reboullet, lors d'un colloque organisé à Santiago du Chili :

- 1) les réalités constituant le substrat de la culture française d'abord ;
- 2) les manifestations visibles de cette culture vécues au travers des comportements des membres les plus divers de la collectivité nationale ensuite, donc, en gros, la vision française du monde, ou, si l'on préfère, l'étude des concepts instrumentaux repérables dans le quotidien des Français ou dans les grandes occasions historiques qui se sont présentées à eux ;
- 3) Enfin le système culturel, l'ensemble cohérent susceptible d'être dégagé des deux niveaux précédents, sous réserve que ce système soit ouvert, transitoire, évolutif, donc non construit à grands coups de stéréotypes comme c'est trop souvent le cas.

Cette démarche en 3 temps proposait donc un vrai programme de travail fondé sur une théorie didactique qui, pour n'être pas nouvelle, n'en était pas moins féconde. On se proposait, en effet, d'appliquer à l'approche culturelle d'une communauté les principes et méthodes qui avaient fait leurs preuves en phonologie

et en morphosyntaxe contrastive, donc de considérer que des systèmes en contact produisent dans tous les domaines leur lot *d'interférences ou de transferts*. Pour cela, on appliqua au domaine culturel des pratiques de travail éprouvées. André Reboullet et bien d'autres chercheurs ouvrirent ainsi la DLC à l'étude de la communication sociale, en proposant une démarche comparative à visée humaniste. On proposa pour cela à l'apprenant de déchiffrer non pas un texte ou un système grammatical extérieur à lui mais son propre mystère fait de tout ce qui le distinguait ou le rapprochait d'autrui et dont la raison lui échappait jusqu'ici. Voyage intérieur difficile mais passionnant pour tenter de découvrir que « le chemin vers soi passe par autrui ».

3^e niveau : Interculturalisme et déontologie

La grande idée qui domina les années 80 du siècle dernier fut *l'Interculturalisme*. Sans doute y eût-il continuité avec le niveau précédent mais il est certain aussi qu'entre 1973 et 1986, date de publication, par Geneviève Zarate, du livre : *Enseigner une culture étrangère* » le discours avait évolué, l'imperium communicativiste étant désormais installé, sinon dans les pratiques, du moins dans les *habitus*, c'est-à-dire dans la certitude partout affichée que la vérité est dans l'interculturel et qu'on ne peut désormais faire et penser autre chose sans impiété, pire même sans avouer à son insu quelque tare indélébile d'ethnocentrisme.

Par-delà ces jeux de surface du qu'en-dira-t-on, une évolution certaine, de nature déontologique, marqua une nouvelle étape de la discipline posant les bases d'un nouveau débat culturel : l'autre existe et il est différent sans que cela constitue obligatoirement un danger. Les préjugés existent pourtant, l'intolérance menace constamment et l'incommunicabilité est la cause de tous les maux dont souffre la planète. Zarate se place d'emblée dans le cadre de l'anthropologie culturelle pour traiter les problèmes d'enseignement des cultures étrangères, la culture française étant elle-même une culture étrangère confrontée à une autre ou à d'autres cultures dans l'espace très symbolique d'une classe de langue.

Il n'est donc pas question de transformer le cours de civilisation en un brillant exposé magistral sur une culture étrangère ou sur la sienne, mais de tenter de découvrir peu à peu l'une et l'autre en les faisant dialoguer à partir de situations adéquatement posées et en se gardant toutefois de tout optimisme exagéré sur le caractère non conflictuel de la relation ainsi établie. L'important, c'est de parler avec l'autre, d'amorcer avec lui un échange visant à mettre de la relativité là où jusqu'ici ne régnait que la certitude d'une supériorité des valeurs respectives.

Les sociétés n'ont jamais que les didactiques qu'elles méritent et l'analyse des ouvrages de Reboullet et de Zarate est à placer dans une logique d'évolution.

Comparatisme et interculturalisme, dans les deux cas, la raison profonde est identique car c'est la même préoccupation humaniste qui a animé les deux chercheurs.

4^e niveau : pour une approche culturelle dynamique ; le transculturalisme des années 90

En 1993, Gisela Baumgratz-Gangl (GBG) publie, dans la collection F de Hachette un ouvrage important : *Compétence culturelle et échanges éducatifs* dans lequel elle introduit un nouvel adjectif : **transculturel** qu'elle déclare d'emblée préférer à **interculturel**. Elle pense, en effet, qu'il faut élargir le champ d'enseignement des langues étrangères que l'interculturalisme, précisément, avait tendance à réduire à « *l'objectif d'une simple intégration dans une société étrangère* ». Pour elle il faut ouvrir « la capacité d'un agir communicatif par-delà les frontières » qu'il s'agisse de frontières nationales ou de frontières culturelles.

Elle revient ainsi à des idées auxquelles Louis Porcher (1940-2014) avait lui-même porté attention en 1990 en évoquant le « village global » de Mac Luhan créé « *sous l'action des médias et grâce à deux caractéristiques de ceux-ci : leur capacité d'ubiquité (ils vont partout et sont partout) et leur aptitude à l'immédiateté (ils abolissent la distance, fonctionnent en direct, bref rétrécissent spatialement la planète) ; La radio, le téléphone, la télévision sont (.) en train de transformer le monde* ».

GBG tire les conséquences d'un constat du même type, à savoir la nécessité désormais de « se former à une mobilité intellectuelle, de s'ouvrir à l'autre sans perdre son identité » car le contexte national ou, pour le migrant, le contexte communautaire, ne doit pas devenir « *la frontière de sa perception et de sa pensée, l'horizon borné de sa conscience ou même simplement la référence absolue de ses jugements et de ses actions (tendance débouchant sur l'ethnocentrisme, voire sur un certain eurocentrisme. Chacun peut donc « percevoir son appartenance à des groupes plus larges qui tendent vers l'humanité dans son ensemble.*

Il est clair que cette nouvelle réflexion sur le concept de culture dépasse largement les sages mais timides principes moraux de l'interculturalisme. On dépasse le dialogue des cultures barricadé dans des certitudes héritées du fond des âges. Ce dont il s'agit maintenant, c'est de partager un *ethos* commun reconstruit ensemble, ouvert sur l'autre non plus perçu comme « étranger » à exclure ou à transformer pour le rendre acceptable, mais aussi ouvert sur soi et revoir sa propre copie culturelle, notamment les concepts étroitement déterministes qui, jusqu'ici, ont guidé nos certitudes et comportements sociaux.

Faut-il conclure ?

Réponse évidemment négative même s'il est évident qu'un progrès s'est développé au fil de 4 niveaux opératoires, mais un progrès excluant d'évidence toute certitude transcendante.

Ce qui est certain, c'est que, méthodologiquement parlant, on est enfin parvenu à mettre à l'ethnocentrisme le bonnet d'âne qu'il mérite depuis fort longtemps. La mise en relation de deux ou plusieurs cultures au sein d'un espace aussi limité que celui d'une salle de classe entraîne facilement la production de jugements de valeur souvent très négatifs même sous l'apparente sérénité des visages. Par pudeur, on ne sait trop par quel bout aborder des questions touchant à l'intimité de chacun et risquant toujours de déboucher sur des conflits difficiles à gérer. Par respect aussi, le bon sens prône d'évidence le devoir de réserve et la recherche de consensus dont le prix, malheureusement, est de ne parvenir qu'à la fausse monnaie des sujets évités. Par impuissance enfin on est parfois contraint de rester sur des procédures méthodologiques neutres conduisant à des normes, règles et lois pieusement stéréotypées.

Cela dit, il est clair qu'il faut conceptuellement se battre pour que l'autonomie de notre discipline soit pleinement reconnue parmi toutes les sciences humaines, notamment celles qui rêvent de la coloniser. L'importance des sujets que nous avons ici évoqués montre excellemment la nécessité d'échapper au folklore nostalgique d'une relégation définitive dans des départements la réduisant à un clonage scientifique et culturel d'autant plus inacceptable qu'il aboutit à nier ses finalités et donc le rôle majeur qui est naturellement le sien en matière de communication internationale.

La discipline scientifique la plus capable d'assumer l'essentiel des enjeux du monde à venir, prenant en compte le besoin de communiquer enrichi de celui de ne pas perdre son âme, ne saurait donc être réduite à un niveau simplement analytique et présentatoire.

Il ne s'agit pas de transformer l'apprenant en une machine cognitive mais de permettre à des êtres humains de se découvrir, d'échanger, de se comprendre avec toutes leurs différences, et, autant que possible, sinon d'apprendre à s'aimer, du moins d'arrêter de s'exterminer...

Bibliographie

- Baumgratz-Gangl, G.1993. *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*. Paris : Hachette.
- Cortès, J. 1987. *Didactique de la Civilisation*. Cours de maîtrise de FLE, Université de Rouen.
- Cortès, J. 1987. *Une Introduction à la recherche scientifique en Didactique des Langues*. ENS de Saint-Cloud, CREDIF, Coll. *ESSAIS*, Didier.

- Cortès, J. 1994. *Le Français langue étrangère à l'Université, une affaire qui marche... mais plutôt mal*. Université de Varsovie, Institut d'études romanes, Actes du Colloque, p. 21-32.
- Cortès, J. 2000. « Culture et/ou civilisation ? Réflexions pour une approche anthropologique ». *Synergies Brésil*, n° 1, p. 36-47. GERFLINT.
- Cortès, J. 2022. *Le CREDIF (1950-1996). Centre de recherches et d'études pour la diffusion du Français*. « Chronique d'une mort annoncée ». Livre 1, Volumes 1 à 9. Collection *Essais francophones. Série CREDIF*. GERFLINT. [En ligne] : <https://gerflint.fr/essais-franco-phones-serie-credif> [consulté le 15 octobre 2022].
- Grunig, B.N et R. 1985. *La fuite du sens ; la reconstruction du sens dans l'interlocution*, Coll. LAL, CREDIF Hatier.
- Martinet, A et al. 1979. *Grammaire Fonctionnelle du Français*. Paris : Didier/ENS de Saint-Cloud-CREDIF.
- Mialaret, G. 1979. *Vocabulaire de l'Education et des Sciences de l'Éducation*. PUF.
- Porcher, L. 1990. « Conjectures sur la diffusion du Français ». *Revue Europe*, n° 738 (octobre), *Vivre le Français contemporain* (n° dirigé par Jacques Cortès), p. 84-91, Paris.
- Reboullet, A. 1973. *Enseignement de la civilisation française*. Paris : Hachette, Coll. F.
- Szymanska, M. 1994. *Présentation des actes du colloque sur le Français langue étrangère à l'Université. Théorie et pratique*, Institut d'études romanes de l'Université de Varsovie.
- Zarate, G. 1986. *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette, Coll. F.

Notes

1. À propos du titre de notre préface *Niveaux méthodologiques d'Approche d'une langue-Culture : le Français*, il va sans dire que ce qui vaut pour le français concerne les 5000 langues encore vivantes selon Claude Hagège (« Halte à la mort des langues », Odile Jacob, 2000, p. 9). Nous n'en privilégierons donc aucune même si nous nous proposons ici de faire état d'une situation socio-politico-administrative de la langue française qui, dans son destin hexagonal, nous préoccupe tout particulièrement, et ce d'autant plus que le modèle français peut avoir eu des homologues ailleurs construits sur les mêmes préjugés. C'est peut-être le cas en Chine. D'où le plaisir de donner la parole à Victor Hugo et à Albert Einstein pour ouvrir poétiquement le débat.
2. Robert Galisson, 1932-2020, fut et reste dans ce domaine, un initiateur convaincant et toujours respecté.
3. La « Commission dite Auba (années 80) portant le nom de son Président, Jean Auba, Inspecteur Général de l'Éducation, et Directeur du CIEP (Centre International d'Études Pédagogiques) de Sèvres.
4. Absurdité prodigieuse dans un pays admiré mondialement pour la beauté et la précision de sa langue (rappelons Rivarol : « ce qui n'est pas clair n'est pas français »).
5. Je dis **majoritairement** car elle pouvait également être logée ailleurs, notamment dans les Départements de Lettres, par exemple, mais la demande y fut nettement moindre. Les linguistes furent largement majoritaires.
6. Là encore il faut tenir compte de la politique « interne » des départements de linguistique, en déshérence progressive d'étudiants à la fin du siècle dernier, donc fort intéressés à l'idée d'augmenter leurs effectifs par la DDLC en vue d'obtenir la création officielle de nouveaux postes (MDC et Professeur) pour titulariser enfin leurs ouailles en attente piaffant d'impatience. Là commence le grand malentendu : les postes obtenus dans les départements de linguistique seront présentés de telle sorte que les Commissions de spécialistes destinées à les attribuer se tromperont fréquemment de destinataires.
7. Français Langue Etrangère, Maternelle, Seconde, et d'Intégration.
8. Sous label ENS DE Saint-Cloud/CREDIF en 1979.

9. Gaston Mialaret, *Vocabulaire de l'Education, Education et Sciences de l'Education*, Presses universitaires de France, entrée épistémologie, p. 213, 1^{ère} édition, 1979.

10. Collection LAL, Hatier - CREDIF, 1985.

11. Gaston Mialaret (1979) op. cit.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Présentation

Frédérique PenillaAttachée de coopération éducative
Ambassade de France en Chine

Ce numéro 17 de *Synergies Chine*, intitulé *Conceptions et réalisations en langue-culture française*, recueille 14 recherches universitaires activement menées en Chine dans des domaines variés des sciences humaines désormais régulièrement représentés dans notre revue : la *didactique des langues-cultures*, les *littératures francophones*, les *sciences du langage*, la *traductologie*. Le numéro est préfacé par le Professeur Jacques Cortès qui nous propose 4 *Niveaux méthodologiques d'Approche d'une langue-Culture : le Français*, texte aussi important que les précédents¹ pour l'enseignement-apprentissage du français en Chine et dans le monde.

Les 5 articles évoluant dans la première partie, *Didactique des langues-cultures*, offrent des approches stratégiques pour l'enseignement/apprentissage du français.

LEE Hsin-I et Vincent LECOMTE ouvrent cette partie en montrant que la littérature n'est pas un accessoire dans l'enseignement/apprentissage du FLE, mais le reflet et le ferment d'une culture. De fait, les étudiants chinois ont souvent du mal à appréhender les textes littéraires français. Leurs difficultés se manifestent dans une enquête auprès d'étudiants de 3^e et 4^e années de licence autour d'un texte littéraire de manuel universitaire. L'analogie et d'autres figures de style sont étudiées pour tenter de comprendre comment elles constituent l'esprit d'une langue et permettent d'en saisir, au-delà de la lettre, la force d'évocation, le pouvoir de suggestion, susceptibles de permettre une entrée plus séduisante, et peut-être plus intuitive, dans une langue et une culture étrangères.

LI Chao et XU Yiru, travaillant à identifier les facteurs motivationnels des élèves du secondaire dans leur apprentissage du français en Chine, ont effectué une enquête auprès de 356 élèves répartis dans plusieurs provinces chinoises. Leur enquête démontre que la motivation intégrative des élèves est plus forte que leur motivation instrumentale, que cette motivation est plus grande lorsqu'il s'agit de l'apprentissage formel et que l'influence des facteurs externes venus de l'enseignant, des parents, de la famille, des camarades de classe, de la culture de l'école, etc., constitue des facteurs déterminants pour la motivation des apprenants.

Marie BOULLARD-LIU observe les va-et-vient culturels et langagiers vécus par des lycéennes scolarisées en établissement français de l'étranger à Shanghai. Par une approche biographique, elle invite des élèves en Section internationale de chinois au Lycée français de Shanghai à porter un regard réflexif sur leurs parcours personnel et scolaire, leurs rapports aux langues, à l'écrit, et la construction de leur identité. Les données recueillies mettent en lumière le développement de leurs compétences plurilingues et pluriculturelles, et contribuent à nous éclairer sur la manière dont s'est développée l'ouverture au monde et à la diversité de ces jeunes.

ZHOU Xiaofei analyse la publicité en classe du FLE selon une perspective culturelle. Elle met en évidence l'importance de la publicité en tant que représentation visuelle dans l'enseignement de la langue-culture en affirmant que la publicité ne doit pas être utilisée uniquement pour la pratique linguistique, mais aussi et surtout pour l'acquisition de la compétence culturelle. Elle postule que l'enseignant doit inciter l'apprenant à regarder autrui avec les yeux d'autrui, à utiliser des approches comparatives et à déconstruire les stéréotypes afin de permettre à l'apprenant d'apprendre à interpréter les codes contenus dans les publicités pour parvenir à une meilleure compréhension de la diversité et de la complexité de la culture cible.

LIU Xian examine l'appariement de lexèmes dans la production écrite en français (L3) chez des apprenants chinois dont la L2 est l'anglais. À travers une enquête auprès de 137 étudiants en cursus français-anglais dans quatre universités chinoises avec des analyses quantitatives (Test-t) et qualitatives des productions écrites des étudiants, et en s'appuyant sur le modèle de l'activation du lemme plurilingue, elle révèle que les occurrences d'appariement de lexèmes présentent une forte corrélation avec l'habileté en L3 non en L2, et que dans la structure lexico-conceptuelle, le transfert du lemme de la L2 dans celle de la L3 remonte à l'appariement de lexèmes du point de vue psychologique du traitement langagier.

La deuxième rubrique, consacrée aux *littératures francophones*, nous amène à explorer, à travers ses 4 articles, différents univers romanesques.

Joël LOEHR nous accompagne dans la découverte de Robert Desnos, « prophète » du mouvement surréaliste. Il analyse à travers l'ouvrage *Corps et biens* comment le poète cède « l'initiative aux mots » avec la disparition élocutoire de l'auteur, revivifie les locutions figées et subvertit le bon usage de la langue française dans l'espoir d'ouvrir l'horizon d'un « pays sans maux ».

WU Chunfeng explore le son et le sens dans la poésie de François Cheng en traitant de la relation ambivalente entre le son et le sens dans la poésie afin de montrer qu'elle rétablit le lien avec le réel au lieu de s'enfermer dans un monde

du signifiant et que l'auteur redonne du sens au son à travers ses œuvres poétiques françaises.

Claude TUDURI présente le dispositif de lecture des *Essais* de Montaigne, son rapport très particulier à l'humanisme antique et à ses récits de guerre. Il insiste sur la volonté pacifique de Montaigne d'unir l'art d'écrire à l'art de vivre, l'amitié étant ainsi la métaphore la plus vive de l'écriture, sa motivation et son horizon, puisque l'ami par excellence révèle l'expérience d'une sympathie créatrice.

YANG Fen et **LI Yujing** étudient la colonisation française sous le regard d'André Gide dans le journal *Voyage au Congo* pendant son séjour en Afrique-Équatoriale française. Y apparaît un système administratif colonial centralisé et hiérarchisé, sous la gouvernance de la métropole française. Les défauts des administrateurs de tous les échelons et la défaillance de l'administration coloniale y sont démasqués. Avec la mise en place de la politique d'assimilation, la situation des indigènes s'améliore un peu, mais elle reste fondamentalement défavorable à la population locale, sous l'oppression des Compagnies concessionnaires.

La troisième section, *Sciences du langage*, comporte 3 articles dont le lecteur appréciera également la grande richesse.

HUANG Chaobin effectue, à l'aide d'un corpus littéraire, une analyse énonciative de la constitution du sujet dans le monologue interrogatif dans le cadre théorique de l'acte de langage. Selon lui, quand le moi locuteur pose une question au moi écouteur/lecteur, il parcourt des réponses potentielles constituant le fond invisible de la pensée silencieuse. Il peut tendre à se répondre, bien qu'il ne se donne pas toujours la réponse. Le sujet monologuant est donc constitué dans un espace de croisement entre l'intention d'exprimer et le silence de la pensée non exprimée.

YAO Jingchen et **DANG Qinran** étudient l'adverbe français *alors* en position initiale d'une structure phrastique. Ils défendent l'idée que quand ce type de *alors* relie deux segments sémantiques en relation temporelle, il instaure un lien de faible causalité, qui doit être compris au sens où la production de l'événement précédent conditionne celle de l'événement suivant sans pour autant en constituer la cause. Avec des exemples tirés du *Petit Prince*, ils soulignent que dans un contexte romanesque, il est parfois nécessaire de sortir du cadre strict des segments reliés en prenant en compte le co-texte afin de pouvoir appréhender le lien de faible causalité instauré par *alors*. Ce qui permet d'ailleurs à ce mot d'acquérir une fonction textuelle et, éventuellement, de créer un effet de l'ironie.

CHEN Guangfeng et **SHEN Huaming** montrent une méthode d'analyse critique du discours pour l'étude de l'image nationale en s'appuyant sur la méthodologie

de « représentation des acteurs sociaux » de Van Leeuwen et de la grammaire fonctionnelle systémique française. Elles examinent la construction discursive de l'image nationale chinoise à travers des reportages sur l'environnement de la Chine dans *Le Monde* en 2009 et en 2021 pour expliquer comment l'utilisation de la langue influence le lecteur et construit l'image nationale d'un pays.

La quatrième rubrique, *Traductologie* comprend 2 articles œuvrant dans les domaines de la traduction et de l'interprétation.

ZHANG Yi examine les motivations de la retraduction en chinois du *Père Goriot* par Fu Lei, traducteur renommé en Chine, ce dernier ayant traduit le roman trois fois. L'article montre les modifications importantes apportées dans les deux retraductions et l'évolution des stratégies de traduction. Lors de la retraduction, Fu Lei ne cesse de perfectionner ses textes et effectue un travail de documentation minutieux. Il améliore considérablement la fidélité et la lisibilité de sa traduction, et rend sa traduction plus explicite et étoffée. Les lecteurs cibles jouent un rôle crucial dans ses décisions de retraduction. Le traducteur forme progressivement son propre style et établit ses principes de traduction.

LI Yuanfei aborde la nécessité d'une compétence de traduction dans deux sens lors de la formation des interprètes professionnels de combinaison français-chinois en Chine. Elle précise qu'à l'encontre du principe de directionnalité en interprétation qu'est celui de consacrer plus d'efforts à la traduction de la langue B vers la langue A, en Chine, la formation des interprètes professionnels français-chinois accorde aux deux directions de l'interprétation à savoir A-B et B-A une importance égale, voire plus d'importance à la direction A-B compte tenu du statut de langue de petite diffusion du chinois, des considérations protocolaires, politiques et diplomatiques, des besoins importants du marché chinois en matière d'interprétation du chinois vers le français, etc. Ainsi, l'interprétation en langue B devient une nécessité en même temps qu'un choix privilégié.

Sont enfin présentés, en clôture de ce numéro, 6 résumés de thèses de doctorants chinois, soutenues entre 2020 et 2021, dont 2 réalisées sous la direction ou codirection d'un enseignant-chercheur français, illustrant particulièrement la qualité de la recherche en langue/littérature/culture françaises en Chine et des collaborations scientifiques avec la France.

Mes remerciements à tous les acteurs de la revue *Synergie Chine*, au premier rang desquels le professeur Pu Zhihong coordinateur de ce numéro, ainsi qu'au Professeur Jacques Cortès, inlassable promoteur du dialogue de la langue française avec toutes les cultures du monde. La relation franco-chinoise est portée haut par les enseignants-chercheurs, penseurs et intellectuels d'hier et d'aujourd'hui.

Dans un monde divisé, par les conflits, les crises et la pandémie, puisse le fil de ce dialogue se maintenir pour renouer les cœurs et les esprits.

Note

1. Voir par exemple « Préambule. De la Lecture à la Création et de la Création à la Lecture. L'Atelier d'Écriture », *Synergies Chine*, n° 16, p. 9-17. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Chine16/preambule.pdf> [consulté le 15 septembre 2022].

Synergies Chine n° 17 / 2022



Didactique des
langues-cultures





ISSN 1776-2669
ISSN en ligne 2260-6483

La force des figures littéraires en didactique du français langue étrangère : une entrée délicate dans un monde culturel étranger

LEE Hsin-I

Université du Tourisme de Guilin, Chine

hsini.lee79@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5187-3085>

Vincent LECOMTE

Université de Jinan, Chine

lecomtevincent77@yahoo.fr

<https://orcid.org/0000-0001-7116-7324>

Reçu le 22-02-2022 / Évalué le 10-04-2022 / Accepté le 05-07-2022

Résumé

En cette période, pragmatique, d'enseignement sur objectif, la littérature fait figure de parent pauvre de l'enseignement du français à l'étranger. La Chine ne fait pas exception. Pourtant, nous allons montrer que la littérature n'est pas un accessoire dans ce cadre, mais le reflet d'une culture en même temps qu'un ferment de culture. Notre pratique nous montre que les étudiants ont du mal à appréhender les textes littéraires français. Nous essayons de faire apparaître ces difficultés par une enquête auprès de 3^e et 4^e années d'universités publiques et privées autour d'un texte de manuel universitaire. Nous y étudions l'analogie ou d'autres figures de style, pour tenter de comprendre comment elles constituent l'esprit d'une langue et permettent précisément d'en saisir, au-delà de la lettre, la force d'évocation, le pouvoir de suggestion, susceptibles de permettre une entrée séduisante, et peut-être plus intuitive, dans une langue et une culture étrangères.

Mots-clés : littérature française, spécialité de français, étudiants chinois, FLE

对外法语教学中文学的魅力：进入一种外国文化的门户

摘要

目前的教学包括在中国注重应用方面的培养，导致文学的教学地位受到严峻的挑战。然而，文学材料在法语教学中有不可替代的作用，它非但不是附属品，更是文化的反映，同时也是文化的沉淀与发酵。本文通过对公、私立高校三、四年级法语专业学生进行调查研究，验证了绝大部分受访者很难理解课堂教学中的文学材料。本文试图通过分析文学材料中的类比和其它修辞风格，尝试了解它们是如何由文字转化成语言的精神和力量，并藉此思考，如何能更具吸引力并更直观地导入一种外语和外国文化。

关键词：法国文学；法语专业；中国学生；对外法语教学

The Strength of Literary Figures in French Language Education: A Delicate Introduction to Foreign Culture

Abstract

Whit the pragmatic perspective of objective-based teaching, literature is relatively poor in teaching French as a foreign language. China is not an exception. However, we are going to show that literature is not an accessory in this context, but the reflection of a culture as well as a ferment of that culture. Our practice showed that students have difficulties in understanding French literary texts. We revealed these difficulties through a survey of 3rd and 4th year students of public and private universities regarding a text in a university manual. We studied the analogy and other figures of style in order to understand how they construct the spirit of a language and allow students to grasp, beyond the letters, its evocative force and power of suggestion, which allow an attractive and perhaps more intuitive entry into a foreign language and culture.

Keywords: French literature, French major, Chinese students, teaching of French as a foreign language

Introduction¹

La question du passage d'une langue dans une autre, notamment pour la traduction d'œuvres de la littérature, est aussi ancienne que les échanges entre nations. Nous nous proposons dans cet article d'affronter les conditions de la transmission de l'esprit d'une langue et d'une culture à des étudiants étrangers. N'importe quelle phrase écrite ou parlée charrie une culture, une histoire sédimentée et un rythme qui lui est propre et s'avère difficilement transposable dans une autre langue, surtout entre des langues de familles linguistiques différentes. Cette difficulté est accrue en littérature, par la recherche stylistique que les auteurs s'imposent, mais aussi eu égard aux périodes historiques et aux strates textuelles que le texte juxtapose ; un auteur joue avec ses prédécesseurs, il joue de sa culture, de son éducation, de codes établis et de toute une symbolique. Ce que théorise Gérard Genette avec ses « textualités » : l'intertextualité, la paratextualité, la métatextualité, l'hypertextualité et l'architextualité. Nous n'expliquerons pas ici ces concepts qui ont nourri la critique littéraire universitaire, mais aussi, sans doute trop, les écrits théoriques sur l'enseignement du français en tant que langue étrangère (désormais FLE), au détriment de la pratique quotidienne, soumise aux contraintes de programme et d'horaire. La littérature n'est pas seulement question de grammaire ou de syntaxe, difficultés surmontables ; un écrivain n'est pas qu'un usager du subjonctif et d'un vocabulaire précieux, il ne se sert pas de la langue, il la sert, selon le philosophe Merleau-Ponty, il la transforme, la recrée. Racine, Corneille répondent aux Grecs

de l'Antiquité, Anouilh plus tard leur répond à son tour... Chacun crée son style, tramé de sa propre culture, riche de sédiments. Rien de nouveau dans cet éclairage théorique. Or en enseignant ou en traduisant, chacun s'escrime à transcrire la littérature étrangère aimée dans sa langue maternelle. Tâche impossible ? On dit en italien du traducteur qu'il est un traître, en ce qu'il risquerait de trahir l'esprit de la langue qu'il importe dans son propre monde de sens. N'est-il pas plutôt un passeur ? Les professeurs, comme les traducteurs, tels des Sisyphes, doivent-ils sans cesse sur le métier remettre leur ouvrage pour faire lien entre les cultures ? Rendons hommage à ces professeurs acharnés, qui souvent réussissent malgré tout à susciter le goût d'une langue et d'une culture, en en transmettant la saveur, la beauté, l'esprit et tout l'imaginaire qui s'en dégage et les nourrit !

D'emblée se pose la question : « en quoi la littérature est-elle utile » ? Ou plutôt essentielle ? En quel sens est-il essentiel de la traduire, de l'enseigner, dans une époque soucieuse de conditions économiques ? Enseigner le français des affaires ou du tourisme n'est-il pas suffisant pour ouvrir à des étrangers la porte d'un monde ? A l'heure du succès du « Français sur objectif », que faire de la littérature ? Sa résistance au temps est une réponse. Elle n'a jamais été de l'ordre de l'utile, pas plus que les autres arts, elle n'est pas l'air, la nourriture, l'argent, la terre, elle n'est que...littérature ! Pourtant toujours vivante, elle se cultive tout en se renouvelant, comme on cultive et entretient une terre pour la faire fructifier. Elle entre dans la catégorie du « superflu » dit Voltaire : « Superflu, plus que nécessaire », qui nous est essentiel. « Nous n'avons que l'art pour ne pas mourir de la réalité » selon le philosophe Nietzsche. La littérature en effet ne se limite pas à consigner la réalité tangible, elle la rend sensible, en l'exaltant, en en faisant foisonner le sens, ouvrant par-là un monde de sens, qui révèle l'esprit d'un peuple. Elle ne s'en tient pas à passer en revue le monde tel qu'il semble se présenter, elle fait éclore cet autre monde, qui révèle en écho une multitude de strates du réel. En elle-même, la littérature est passage d'un univers vers l'autre, de la réalité apparente à l'esprit qui lui donne sens. Parfois, même les tautologies y sont signifiantes, comme le note Rosset (1997). Ce serait notre argument premier pour la défense de l'enseignement de la littérature à l'étranger. Elle perdure malgré tout, parce qu'elle se joue des limites de la réalité et contribue par-là à éveiller la sensibilité et à ouvrir l'esprit. La question essentielle en effet, dans l'enseignement du français à des étrangers, est de comprendre qui apprend le français et surtout pourquoi. Il nous incombe à nous enseignants d'être à notre tour des passeurs en initiant des étudiants à ces mondes autres que le leur. Déjà la culture, la gastronomie, la mode se situent au-dessus des « affaires », usant de registres de langue qui se répondent. Parler du goût, de la vue, de l'ouïe ou même de l'odorat, cela relève d'une histoire littéraire. Toutes ces

auditions colorées, ces synesthésies, les termes en usage, « ton » ou « tonalité », ou « notes » qui se retrouvent, par analogie, en musique comme en littérature, en cuisine comme en œnologie, tout contribue à la richesse sémantique de la langue... et à la singularité de l'esprit d'une culture. Et même dans les « affaires », ne recourt-on pas à cette sémantique ? La publicité abuse de références littéraires ou d'emprunts à la stylistique. Nous pourrions citer nombre d'exemples. La France est un pays littéraire. Écrire, écrire un livre plus encore, constitue un passage obligé pour qui veut être reconnu. Non par goût narcissique, mais pour entrer en quelque façon dans cet échange, ce commerce, dirait Montaigne, entre gens cultivés, et contribuer aussi au débat d'idées, en participant de la culture reçue.

Ainsi le Président de Gaulle cherchait-il comme collaborateur « un agrégé de Lettres sachant lire et écrire », un littéraire formé aux classiques. Ce fut Pompidou, futur Président, condisciple à Normale Sup de Senghor, premier Président du Sénégal. La Chine s'ouvrant vers l'Afrique découvrira cette France littéraire qui a essaimé vers l'Afrique francophone littéraire. Lire Alain Mackbanbou ou Ahmadou Kourouma, écrivains francophones africains, éclaire sur ces sociétés francophones et le rayonnement de la culture française. N'est pas ici en jeu seulement la compréhension du monde français en Chine, il y va de celle de la Chine en France. En Chine, héritière également d'une longue tradition culturelle, avec ses hommes de pouvoir poètes, la poésie est importante. La période Tang notamment en est si riche que ses poètes sont des classiques. Comment traduire Li Bo ? Enseigner ces richesses aux Français ? Ce sera aussi le rôle d'étudiants chinois, et leur tâche de traduire une citation poétique convoquée à l'adresse de Français. Ainsi voyons-nous la question de l'utilité largement débordée. Que désirent des étudiants chinois ? Traduire, goûter, interpréter, narrer, savourer, partager, faire de la diplomatie, vendre aussi. Nombre d'aspects que la France a stylisés dans des œuvres littéraires susceptibles de les ouvrir à ces univers et d'aiguiser leur sensibilité en leur donnant le goût de la langue, dans ses registres et genres divers, et d'en jouer pour en saisir l'esprit et former leur esprit. La littérature est précieuse pour la compréhension du français, des Français, de la culture française. Et pour la communication inter-culturelle : passage entre deux mondes, ouverture au monde.

Depuis plus d'un siècle, la littérature française, présente dans les manuels universitaires, a une grande influence en Chine, notamment pour l'enseignement de la langue française (Pu et al., 2005 ; Chen, Rocher, 2019). La Norme nationale pour la qualité de l'enseignement des langues et de la littérature étrangères² oriente le programme de leur enseignement pour tous les établissements d'enseignement supérieur et définit deux types d'exigences. D'une part maîtriser des connaissances en littérature étrangère et d'autre part développer des compétences : être capable

de l'apprécier et d'en comprendre la spécificité, ainsi que les thèmes propres aux œuvres, être en mesure d'en discerner les caractéristiques, le style et la beauté du langage dans les divers genres, et savoir commenter une œuvre. Pour satisfaire une telle ambition, l'enseignement propose une progression en grammaire par le biais de dialogues fabriqués et déjà, de textes authentiques (presse et littérature), puis en 3^e et 4^e années de licence, deux cours obligatoires et trois en option, chacun d'eux sur deux créneaux par semaine de 40 à 45 minutes. Cependant, la réalité du terrain s'avère plutôt en décalage avec les préconisations officielles : les œuvres sont le plus souvent étudiées sur des points grammaticaux et lexicaux d'une part, et pour leurs aspects culturels d'autre part (Bao, 2012 ; Chen, Rocher, 2019).

Or, les étudiants chinois ont du mal à appréhender les textes littéraires français. La première raison est liée à la difficulté d'accès au niveau de langue proprement littéraire : maîtrise insuffisante du vocabulaire et du registre de langue (soutenu), manque de connaissances générales (sur la société et la culture de l'époque évoquée dans l'œuvre à travers les thèmes abordés) (Bao, 2012 ; Chen, Rocher, 2019 ; Lin, 2019). La deuxième raison, plus pragmatique, tient à l'apparente inutilité de la littérature dans la vie active. La dernière tient au peu de goût pour la lecture : nombre d'étudiants chinois ne lisent quasiment aucune œuvre littéraire intégrale pendant leurs quatre années d'études (Wen, 2015). Ces raisons éclairent en partie leur piètre motivation ; rien dans leurs films, jeux ou autres activités familières n'évoque ce monde de la littérature. Comment éveiller leur curiosité, leur sensibilité, leur intérêt pour des univers offerts par la littérature d'une autre culture ?

Notre idée ici est de montrer précisément, via une enquête simple autour de l'accès à une œuvre littéraire, l'incompréhension qui peut perdurer à l'égard de l'esprit d'un texte et comment la lever en mettant les étudiants dans une situation analogue à celle évoquée. En les mettant par le recours à l'analogie, en position d'acteurs susceptibles de se découvrir dans le miroir de l'œuvre. Notre question ici sera concrète : un texte littéraire, simple et populaire, quoique jouant sur des styles divers et des niveaux de langue distincts, peut-il être compris par les étudiants de Chine, et éclairé selon la façon dont il est enseigné. C'est un texte de Marcel Aymé extrait d'une nouvelle intitulée « Le Passe-Muraille », proposée aux universités chinoises.

1. Références théoriques

Quelle est la place de l'enseignement de la littérature française à l'étranger, dans le cadre de l'enseignement du français en tant que langue étrangère. Pour une brève lecture critique, nous relèverons quelques ouvrages qui sortent du lot, hormis

les ouvrages sur l'enseignement de la littérature. Nous avons déjà cité Gérard Genette, qui a par trop influencé nos « didacticiens ». Nous allons ici en évoquer d'autres et énoncer quelques critiques par rapport à la pratique enseignante, aux programmes et à leur rythme, qui doivent être respectés. Et c'est là déjà que « le bât blesse », pour user d'une image usitée dans la culture française, issue de la pratique de l'agriculture, quand il s'agit ici de cultiver des esprits et de les cultiver dans l'esprit d'une langue et d'une culture.

Les auteurs (Albert, Souchon, 2000) expliquent ce qu'est un texte littéraire et comment le distinguer d'autres textes. Explications passionnantes, mais fastidieuses pour nos étudiants et gourmandes de temps. Ce sont des méthodes pour former les professeurs, non les étudiants. Le professeur y est déjà quelque peu oublié dans sa pratique d'enseignement. Qu'en sera-t-il alors du récepteur ? L'étudiant a une problématique bien spécifique : si tous viennent apprendre une langue, le français, tous ne viennent pas « apprendre » la littérature, sauf si l'enseignant explique son importance pour pénétrer l'esprit de cette langue, non pas en tant que telle seulement, mais en tant que ferment essentiel de la culture française.

Deux ouvrages (Cornaire, Germain, 1999 ; Cuq, Gruca, 2005), plus portés sur la didactique, peuvent être particulièrement intéressants, et stimulants. Chacun d'eux propose des étapes dans l'enseignement de la littérature. Mais ce ne sont souvent qu'approches théoriques, plus proches de la théorie littéraire que des problématiques de l'enseignant et des questions de transmissibilité. Cela devient plus pragmatique lorsque sont abordées les stratégies de lecture. Cinq pour Tagliante (1994), quatre qui s'avèrent fort proches pour Cuq et Gruca : lecture écrémage, balayage, lecture critique et intensive. Comment enseigner ces stratégies aux étudiants, leur transmettre le goût de la langue, son rythme, sa musique, avant d'aborder, quant au fond et à la forme, un premier texte littéraire ?

Il existe d'autres procédures plus classiques. Une première lecture d'un texte littéraire à voix haute par le professeur, pour donner à entendre le chant de la langue, les étudiants suivant sur leur manuel. Non sans une introduction sur l'auteur et son temps, un PPT étant bienvenu. Une seconde lecture en silence. Vient ensuite l'explication du texte, avec travail du vocabulaire, des champs sémantiques et recherche du sens. Les éléments importants seront ensuite schématisés. On terminera par une relecture, éventuellement suivie d'une discussion sur le thème du texte, d'une dissertation, d'exercices lexicaux, grammaticaux ou stylistiques en rapport avec celui-ci... Cette méthode est le plus souvent usitée, pour sa structure claire et facile, et pour sa pertinence dans bien des situations didactiques.

Decoo propose d'autres modèles, trop axés sur la poésie (2011). Il spécifie que ces modèles ne sont pas rigides, certaines étapes se recouvrant. Ainsi, il est possible, le principe de ces variations demeurant le même, de passer d'un modèle spécifique à un autre, de combiner différentes approches, notamment avec une introduction longue, une recherche graduelle, pour éviter une entrée brusque dans le texte...

Ainsi, le choix de la méthode dépend-il de la situation de chaque cours : des étudiants, de leur motivation, du texte choisi, et surtout de la capacité du professeur à souligner la créativité intrinsèque du texte, dans ses divers registres sémantiques. Quoique très intéressants, ces modèles de Decoo, parfois incomplets, sont déconnectés de la réalité des étudiants. Il est plus facile aujourd'hui de motiver ceux-ci par des moyens audio-visuels. Lire, expliciter *Le Cid* est intéressant, mais l'entendre déclamé par des acteurs est beaucoup plus prenant. Quant à aborder la *Princesse de Clèves* à travers ses adaptations cinématographiques, il est très séduisant pour les étudiants de choisir entre une forme ultra-classique par Jean Delannoy (1961) et une très contemporaine, « *La belle Personne* » de Christophe Honoré et al. (2009). Le cinéma, mais aussi les bandes dessinées montrent que la littérature est de toute époque et que les thématiques littéraires sont attractives : adaptations de Céline en bande dessinée par le dessinateur Jacques Tardi, ou d'autres par les contemporains Jean Vautrin ou Jean-Baptiste Manchette. Au professeur d'en expliquer la spécificité littéraire et d'en dévoiler la saveur. Aux étudiants ensuite de procéder à des recherches par Internet, à du travail en groupe ou personnel sur des dossiers, déterminant pour leur formation.

2. Méthodologie

Quelle méthode concevoir, appropriée à l'enseignement de la littérature, pour donner à des étudiants le goût de la langue et l'avant-goût d'un monde : « Comment peut se nouer la rencontre d'un texte classique avec un public d'une culture étrangère ? ». Ici, comment lire et enseigner un texte classique du corpus français à des étudiants sinophones pour leur permettre de capter l'esprit de cette culture ? Le texte ici choisi n'offre pas de difficultés syntaxiques, grammaticales, ni de difficultés de compréhension, hormis quelques références à une société passée, qui ne semblent pas rédhibitoires, le propos de l'auteur ne portant pas expressément sur le présent, mais sur les composantes intemporelles de l'humain. Et c'est aussi une force de la littérature que d'ouvrir un espace-temps hors temps, susceptible de transcender le moment présent.

Notre méthode certes reste limitée : un texte d'un manuel³ au programme, une enquête effectuée entre l'année universitaire 2018-2019 auprès d'étudiants

et professeurs volontaires aptes à comprendre ou enseigner ce texte, dans une université privée et deux publiques⁴. Où l'on conçoit pourtant l'enseignement de la littérature en « français langue étrangère » comme une rencontre : entre une littérature qui « ouvre un monde », et des étudiants plus ou moins avides d'apprendre, d'entrer dans ce monde. Et cette dimension de la rencontre est essentielle. D'où un questionnement sur le lien entre la matière et son public, entre la méthode d'enseignement et le professeur qui la propose.

Le questionnaire simple, avec des questions de l'échelle de Likert (Likert, 1932 ; Brown, 2001), des questions ouvertes et semi-ouvertes, a été proposé à plusieurs échantillons d'étudiants et professeurs, étudiants de troisième année n'ayant jamais étudié ce conte de M. Aymé, mais pratiquant le français et la lecture d'œuvres, ou de quatrième année le connaissant. Pour ces derniers, une question interrogeait la pertinence de la méthode d'explication proposée par les enseignants. Une autre, importante, questionnait leur appétence à l'égard de la lecture, et leur désir d'entrer dans un monde étranger à leur culture. Les professeurs, eux, étaient invités à donner leur avis spontané et leur façon d'appréhender un texte non encore étudié. Précisons par ailleurs que le statut de l'université n'influe pas sur les réponses.

Des questions surtout tentaient d'évaluer le degré de reconnaissance et de compréhension du texte, spécialement dans le registre qualitatif, et plus précisément sur l'humour à froid, parfois cynique ou burlesque, difficile à cerner dans des cultures différentes. Ce, afin de tester l'identification ou la capacité d'analyse de figures de style, et leur pouvoir d'initiation à un monde de sens.

3. Analyse et discussion

Le texte choisi dans la littérature classique du XX^e siècle appartient au genre de la nouvelle : mode littéraire qui dans un espace restreint, en un temps court, peut faire impression et donner à comprendre. Le « Passe-Muraille » est écrit par Marcel Aymé en 1943, c'est-à-dire en temps de guerre, période noire d'Occupation de la France par les Allemands. Il offre une palette littéraire intéressante, susceptible de captiver les étudiants. Son côté populaire, son style simple facilitent la lecture malgré les subtilités de la littérature française. Il joue d'abord sur le rire, recourt à l'humour, voire au fantastique. Mais il peut être lu à d'autres niveaux, eu égard au contexte : l'auteur dénoncerait en filigrane les excès du pouvoir, ou les travers de la condition humaine, latents en temps ordinaire, révélés dans les moments tragiques. Lucide, cynique, pessimiste, voire réactionnaire faute de correspondre à l'idée de la France des Lumières, celle du progrès infini du genre humain chère

à Condorcet, mais guère manifesté sous l'Occupation, il s'est exposé aux critiques et aux universitaires. Ses contes, genre traditionnel de la littérature française, ne proposent pas de morale, contrairement à la tradition de Perrault à Voltaire surtout, mais le rapprochent des Moralistes français, La Bruyère, La Rochefoucauld. Contes intéressants parce qu'écrits simplement, clairement, dans une langue d'un premier abord aisée.

Ici pas de vocabulaire compliqué, de phrase alambiquée, de personnages freudiens. Et pourtant que d'incompréhensions peut susciter sa lecture. Un texte tellement facile qu'il pourrait paraître inintéressant si l'on en reste à un premier niveau sémantique et si l'on n'entre pas dans les divers mondes de sens.

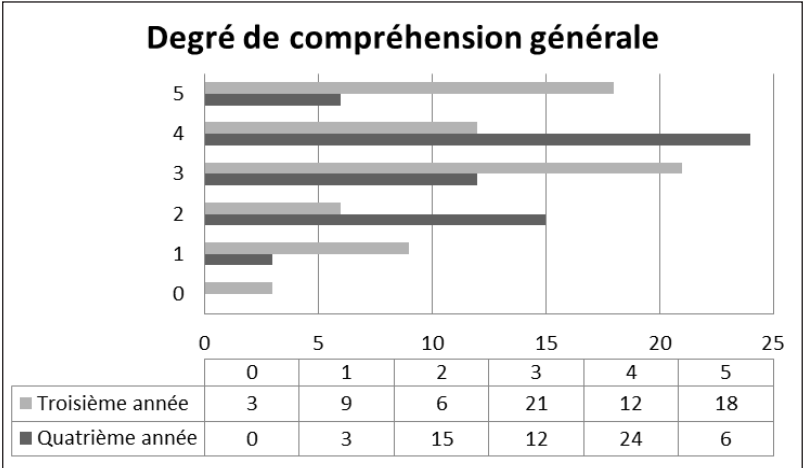
Mais M. Aymé s'avère être un « styliste invisible » : il épouse tous les langages possibles de la France de son époque, patois des paysans, parler des urbains de différentes conditions sociales, jargon des spécialistes, mots d'artistes, ou ici langue de petits fonctionnaires, « maniant » divers registres linguistiques avec une aisance indécidable, ajoutant ainsi à la difficulté d'analyse. N'étant d'aucun courant, il peut se faire observateur.

Si son registre linguistique est vaste, il aborde aussi tous les genres littéraires, roman, théâtre, essai, nouvelle, fantastique, voire scénario, et contes toujours populaires : un anti-Voltaire, pourtant à hauteur de « Candide » ou « Zadig », également préoccupé de la portée de son texte, créant du nouveau dans une forme ancienne. D'où son succès, même s'il n'entre pas dans les « Morphologies du conte » selon Propp et al. par une lecture psychanalytique, ni ne relève d'une lecture « traditionaliste » à la Van Gennep (1970).

Étrangement associé à la littérature enfantine, le conte, d'un genre inclassable, entre la nouvelle et la légende, introduisant la dimension du fantastique dans un monde réaliste, est par sa portée une littérature d'adultes. Un fantastique « accepté par la réalité », conformément aux conventions du genre, dans un accord tacite entre auteur et lecteur : dans *Peau d'âne*, les fées et sorcières invitées au baptême d'une princesse cuisinent. Dans une forme d'acceptation sans question : le lecteur n'est pas naïf, il joue le jeu. Mais il lui faut entrer dans le jeu, en en saisissant pourtant le sérieux, voire la leçon, percevant quoi qu'il en soit le sens implicite, même s'il n'en capte pas explicitement les divers registres. Cela peut dérouter un lecteur occasionnel qui ne disposerait pas des codes voulus. C'est dire qu'on n'entre dans une langue qu'avec les clés appropriées et dans l'esprit d'un texte qu'avec des codes. Mais enfin il y a peu de différence, comme le souligne Todorov dans son « Introduction à la littérature fantastique » entre la nouvelle, le conte, la fable fantastique, moyens soigneusement détournés pour faire jouer la

réalité, y introduire le jeu des possibles, l'ordre de l'ailleurs et autrement, pour mieux éclairer la richesse du réel. Et ceux qui en attendent une morale expresse seront désappointés.

Abordons maintenant le cadre et les éléments de notre enquête : 54 étudiants du public, 75 du privé, 11 garçons et 118 filles, ont répondu, dont 69 de troisième année et 60 de quatrième : faible participation par rapport au nombre de questionnaires distribués, dont une seule de professeur, que nous ne retiendrons pas. Silence éloquent qui révèle éventuellement des difficultés à l'égard de l'enseignement de la littérature ou des réticences à se voir observer. Il faudrait enquêter plus en amont, sur la formation des enseignants, leurs motifs de refus...



Graphique 1 : Degré de compréhension générale de l'extrait « Le passe-muraille »

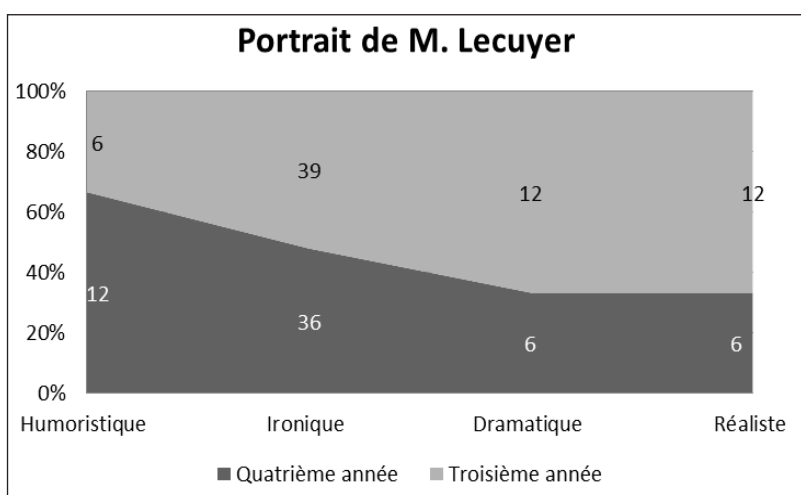
La première question interrogeait la compréhension générale avec une échelle de Likert, l'évaluant de 0, incompréhension totale à 5, bonne compréhension.

Celle-ci s'accroît entre les 3^e et 4^e années (réponse 4). Mais la compréhension plus fine diminue en 4^e année : de découvrir les divers registres de sens, la complexité des situations et leur portée allusive ajouterait-il à la confusion, chez des étudiants pensant maîtriser littéralement le texte avant explication, et qui douteraient ensuite de leur maîtrise littérale ? Mais pour éclairer cette confusion, il faudrait enquêter chez les 3^e année après explication du professeur. Comment se fait le passage d'une compréhension littérale, au pied de la lettre dit justement la langue française, à la saisie de l'esprit du texte, à son sens figuré tel que les figures de style l'élaborent ? Les résumés proposés par les étudiants, omettant les caractéristiques principales, comme si le cœur du texte leur restait étranger, confirment pourtant

cette difficulté. Celui-ci joue sur le fantastique en même temps que sur l'absurde, pour traduire, sur un mode détourné, une situation apparemment sans issue : comment renverser les murs de l'oppression, et la propension à la soumission, là où règnent la violence des maîtres et l'absurdité d'ordres inconséquents ? À comportement absurde, réponse absurde qui, sans dénouer le nœud suscite un rire défensif. L'auteur révèle l'étroitesse d'esprit de l'homme enfermé dans un monde absurde, alors qu'il dispose pourtant d'un sésame puissant. C'est au lecteur de s'ouvrir au questionnement sur cette faiblesse humaine et sur sa propre humanité.

Une autre questionnait le type d'humour à l'œuvre : « Où est l'humour dans ce passage : Le docteur put se convaincre qu'il disait vrai et, après examen, découvrit la cause du mal dans un durcissement hélicoïdal de la paroi strangulaire du corps thyroïde [...] ? » En majorité, les étudiants des deux années, repérant le ridicule, ont compris cette sorte d'humour burlesque, hyperbolique, procédant sur le mode cumulatif ; indication importante quant au style d'humour qu'ils comprennent. Ce côté farce passe très bien, les mots incompréhensibles étant précisément saisis comme l'élément humoristique. De Molière jusqu'à aujourd'hui, l'humour jouant sur le jargon fonctionne bien : construit sur le décalage avec le sens premier, il donne à entendre un double sens, familiarisant à ce passage un sens premier, immédiat, littéral comme nous l'avons souligné, avec un sens second. Mais les effets de style portant à sourire passent plus inaperçus. Tant est complexe un texte littéraire.

La question de savoir si le portrait de Lecuyer était « humoristique, ironique, dramatique, réaliste ? » s'avère intéressante, pour illustrer les procédures d'identification au héros ou de rejet à son encontre selon les codes culturels de chacun.

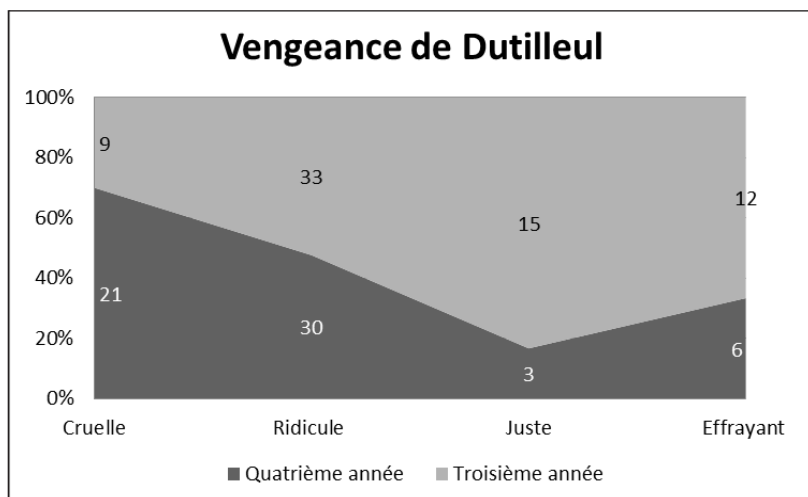


Graphique 2 : Portrait de M. Lecuyer

Le graphique révèle une incongruité entre les 3^e et 4^e années : après explication, ces derniers dramatisent le contenu du texte, lui prêtant un sérieux qu'il n'a peut-être pas, et évacuent le ridicule voulu par l'auteur, négligeant l'humour. Le texte surchargé de commentaires semble perdre de ses qualités. Les étudiants le prenant au pied de la lettre faute d'en saisir l'esprit, ne peuvent entrer dans le monde grotesque que l'auteur crée. C'est le danger que court l'enseignement d'un texte comique, dont les ressorts sont subtils : à force d'explications, il perd sa spontanéité drolatique. Manquer l'esprit d'une œuvre littéraire, c'est manquer le monde qu'elle ouvre, dans toute la complexité de ses registres de sens.

Une question portait sur la vengeance de Dutilleul, une conduite sans doute très humaine et communément répandue. Encore une fois, se dessine un paradoxe : le texte enseigné semble perdre de sa compréhension. Si la majorité des étudiants a bien saisi qu'ici se joue, avec cette vengeance, une partie ridicule, ceux de 4^e année y voient, après étude, moins le ridicule du personnage que sa cruauté et celle de l'auteur. Est-ce déperdition de sens après explication ou plutôt complexification ? On peut en effet interpréter le texte dans le sens de la cruauté si l'on conçoit l'auteur en démiurge régnant sur son univers, doté de tous les pouvoirs, et qui tirerait en toute invisibilité les ficelles de nos vies, ou déjà de celle de ses personnages. Premier niveau de lecture. Mais ce serait manquer un deuxième niveau, la dimension du fantastique en ce qu'elle sert de révélateur à la sottise : disposer de tout pouvoir, traverser les murs, mais en user de façon immédiate, naïve, pour se venger petitement de l'autre, petit chef, supérieur, et satisfaire tous ses désirs, rêve de l'homme commun. A un troisième niveau de lecture, l'auteur viserait plutôt, par l'entremise de la figure littéraire du personnage invisible doté de tout pouvoir, à révéler combien nous restons emmurés dans nos petites tentations, malgré l'occasion de nous dépasser. Hommes ordinaires, nous nous prenons à notre propre piège, celui de la vengeance ordinaire, nous nous heurtons à nos propres murs, ceux de nos désirs. Le héros disposant du pouvoir extrême de traverser les murs devient victime de lui-même, dans sa tentation d'en abuser. Un homme d'abord simple et bon peut ainsi se montrer « cruel », sa petitesse, le mal qu'il portait en lui, se trahissant dans cette circonstance. Jusqu'à subir en retour la cruauté de la situation : ayant abusé de ce pouvoir, victime de ses propres abus, il voit le mur refermer sur lui son piège. À chacun de le comprendre. On peut y voir encore la dénonciation de l'abus de pouvoir, propre à toute forme de tyrannie, auquel cède l'homme ordinaire devenu tyran à son tour. Mais les niveaux de lecture d'un texte littéraire et sa portée humaine sont d'une telle complexité qu'on ne peut se limiter à y lire un sens unique. M. Aymé, en suscitant notre rire, nous met face à notre humaine condition, avec ses limites, et à la tentation très immédiate

de les transgresser. Nous sommes ainsi renvoyés à une interrogation personnelle, sur laquelle l'auteur ne tranche pas.



Graphique 3 : Vengeance de Dutilleul

Une question interrogeait la perception du profil de Lécuyer « qui avait la parole brève et la moustache en brosse ». Question piège : cette figure de style, le zeugme, est une touche d'absurde difficile à saisir qui fait sans doute allusion, dans le contexte politique, aux propos éruptifs et à la moustache du maître de l'Allemagne nazie. Tellement difficile qu'une seule étudiante de troisième année en a eu l'intuition, sans l'expliquer toutefois. Les figures de style qui jouent non seulement sur la polysémie des mots, mais sur les associations paradoxales, les évocations insolites, les allitérations (brève/brosse ici), les rapprochements inattendus (parole/moustache) ou improbables, sont négligées dans notre enseignement de la littérature. Or la littérature crée, par la grâce de ces figures, un monde de sens parallèle, inépuisable, destiné à faire impression, à suggérer, dans une compréhension intuitive, sans « s'expliquer » nécessairement. Ou difficilement. Si l'auteur ne s'explique pas quant à ses intentions, les tentatives d'explications proposées, effort pour « déplier les plis du texte », restent inépuisablement ouvertes à l'infini. C'est toute la richesse de l'art littéraire...

Les 4^e année avaient droit à une question subsidiaire : « Avez-vous l'habitude de lire des œuvres littéraires dans votre vie quotidienne ? Combien ? ». Deux tiers (86 sur l'ensemble de 129) aiment lire, le nombre de livres lus étant variable et majoritairement en chinois. Il faudrait rapprocher ce petit tableau des statistiques sur l'ensemble de la population étudiante chinoise. Et le croiser, sur plusieurs

années, avec des enquêtes sur l'enseignement de la littérature étrangère, pour connaître l'influence de l'appétence littéraire sur l'étude, ou plus encore sur la capacité à entrer dans des mondes imaginaires.

Conclusion et réflexions

Nous nous sommes efforcés d'établir combien la littérature est essentielle pour la compréhension de la culture. Nul ne doit l'oublier : elle est utile à la « gymnastique cérébrale » nécessaire à la compréhension de la langue française. Elle est indispensable à la disponibilité d'esprit nécessaire pour passer d'un monde à l'autre, entrer dans cette culture française riche de tous ses sédiments, où s'est façonné l'esprit français. Il suscite sans doute un humour propre à un peuple, difficile à capter tant qu'on lui reste étranger, difficile à traduire, puisque cela exige ce passage d'une culture à l'autre, cet enjambement de son propre monde à la rencontre du monde de l'autre. Délicat à enseigner.

Survolant les références théoriques de l'enseignement de la littérature dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère, nous avons vu que malgré leurs qualités, elles ne sont pas d'une grande aide au quotidien pour le professeur initiant des étudiants à la littérature.

D'où la question de savoir si ces professeurs sont bien armés sur le plan méthodologique, et disposent des moyens adéquats pour enseigner la complexité littéraire. Les étudiants, qui s'avèrent peu aptes à comprendre finement ce texte, pourtant peu difficile sur le plan technique, un conte typiquement narratif, avec ses références à l'absurde, son registre humoristique, ses figures de style sont-ils bien préparés à entrer dans l'esprit d'une langue ? Ainsi parfois, la démarche explicative qui tente de déplier toutes les strates d'un texte et d'en saisir la polysémie, peut-elle faire obstacle à une saisie plus intuitive du sens, toujours mystérieux, d'une œuvre littéraire. L'enquête traduit apparemment une perte de compréhension du texte entre les 3^e et les 4^e années, comme si l'explication nuisait à la compréhension, au goût du texte, à l'entrée dans le monde de l'autre, en empathie avec lui. Ce qui devrait nous interroger. La forme du conte, ludique pour des 3^e année qui y adhèrent, apparaît peut-être pour les 4^e année, trop naïve et peu porteuse de sens dans son mode humoristique. Cherchant des réponses, on manque peut-être d'en voir le véritable genre littéraire, le genre fantastique.

Pourtant, tout lecteur peut appréhender intuitivement la subtilité du texte. C'est la visée de l'art littéraire : faire impression, solliciter l'âme sensible. À chacun de la cultiver en affinant peu à peu sa sensibilité au contact de la « fable », substance essentielle de l'imaginaire littéraire. Au professeur de livrer le contexte,

l'histoire littéraire, ou la biographie de l'auteur, et plus encore de viser à en montrer les procédés techniques, dont les figures de style par exemple. Le présent texte recourt au zeugme, qui procure au lecteur, sous couvert de raccourci, le sentiment de l'absurde. C'est toute la complexité du langage littéraire dans son pouvoir d'évocation, qui demande une lente fréquentation. La tautologie évoquée dans l'introduction, l'oxymoron nommant le silence éloquent des professeurs, autant de figures de style assez aisées à décrypter, sur la base d'exemples pertinents. Car cela contribue aussi à affiner sa propre culture : ces figures suggérant la grandeur et les misères en jeu dans la fable humaine, en pénétrant les mystères de l'âme, permettent effectivement de l'enrichir.

Nous proposons encore une autre approche, complémentaire, pour lire et expliquer ce texte simple : l'analogie. Une comparaison simple avec d'autres textes ou films peut en expliciter l'idée, complétant l'analyse des « ficelles » de style. Une manière de mettre en perspective ce texte, et bien d'autres.

Qu'avons-nous ici en effet ? Un homme modeste qui brusquement se retrouve doté d'un « super pouvoir ». Situation simple et pourtant philosophique, qui renvoie, chez Platon, avec le mythe sur l'anneau de Gygès, simple berger soudainement doté d'un pouvoir magique, à l'aube du questionnement sur l'homme et les tentations du pouvoir. Le recours au mythe était traditionnellement, en philosophie, un détour pour tenter de résoudre une question insoluble, en la mettant en images, censées parler un autre langage que celui du logos, le muthos. Cette notion de « super pouvoir » nous entraîne aussi vers l'univers contemporain des Marvel. L'analogie consiste ici à mettre les étudiants face à leur propre conduite dans les mêmes circonstances exceptionnelles : que feraient-ils de ce pouvoir extraordinaire de traverser les murs ? C'est la même question qui leur serait posée sur leur usage des « super pouvoirs » des personnages Marvel, comme nous l'avons proposée dans un travail de rédaction : « Que feriez-vous avec la cape d'invisibilité d'Harry Potter ? ». Chaque étudiant, peut-être pas tous, se donnera de nobles buts, à l'opposé du ridicule, ou du moins de la petitesse du personnage du Passe-Muraille, qui dévoie le pouvoir dont il pourrait si hautement user, notamment dans le contexte historique et politique de l'époque. Il demeure cet individu écrasé par un petit chef, ne trouvant dans son nouveau pouvoir que compensation et vengeance. Ensuite, quelle facilité pour montrer le but de Marcel Aymé : décrier la bassesse de l'homme, prisonnier de ses blessures, de ses désirs et de ses excès qui n'a d'autre aspiration qu'ordinaire. Jusqu'à faire apparaître le pessimisme de l'auteur vis-à-vis du genre humain. À moins qu'il n'en appelle ainsi plus subtilement à chacun pour qu'il se montre digne de son existence, en cette situation politique particulièrement comme en toutes circonstances ?

Cette méthode analogique invite à endosser le rôle du héros, visant à faire rayonner la littérature en transfigurant potentiellement chacun de nous en un personnage, en miroir avec le monde de la fiction. Cette méthode peut s'appliquer à d'autres œuvres ou d'autres genres littéraires. Nous avons évoqué avec le Cid ce monde du choix entre honneur et passion. Ou la princesse de Clèves devant les insondables obscurités du cœur. Quels choix aurions-nous faits ? Les dilemmes du sentiment et les ambiguïtés de l'humaine existence, aussi insolubles qu'ils soient dans nos vies, peuvent se révéler plus aisément en littérature, comme des épures de nos vies. Presque des allégories de la couleur de nos sentiments et des intermit- tences de notre âme. Et les attermolements potentiels de notre passe-muraille, ce « sous-héros », ne sont-ils pas rendus plus clairs sous le manteau du conte, déguisés sous la figure du fantastique ? Car il n'en est pas moins homme, et c'est de l'homme ordinaire qu'il nous tend le miroir. Nous pouvons par analogie nous retrouver en lui.

Ainsi, techniques littéraires et analogies peuvent être, parmi nombre de figures de style, les « deux mamelles » où peut se nourrir l'enseignement si riche de la littérature en FLE. Encore une expression française imagée empruntée dans le passé au monde paysan. En effet, ces figures doivent fournir aux étudiants des instruments, qui leur apprennent à s'instruire sur un monde autre en s'instruisant sur eux-mêmes : sur ce que chacun porte « d'autre » en lui, et sur la figure de l'homme. C'est la marque de la culture occidentale que de confier, à la littérature entre autres, ce rôle d'éveil sur soi. Mais pour établir cela, il nous faudrait pousser plus avant nos enquêtes.

Toutes ces figures littéraires de mise en image, en miroir, qui procèdent par comparaison, métaphore, analogie, qui recourent à l'humour, au grotesque, à l'absurde, au fantastique, semblent creuser par-delà les murs de nos existences, (comme ici chez Marcel Aymé), ou dans nos cavernes, (comme celle du mythe de Gygès), jusque dans nos enfers mêmes (où Orphée recherche Eurydice), pour éclairer les profondeurs de l'âme et le tourment humain. Mais nous n'avons travaillé ici que sur un exemple : le conte, genre littéraire parmi d'autres, qui fait appel à certaines figures de style et puise à d'autres strates culturelles. Marcel Aymé, conteur, fait écho ici à d'autres genres, littéraires ou philosophiques : l'allégorie de la caverne platonicienne, dans laquelle nous serions enfermés, le mythe de l'anneau magique porteur de tous les pouvoirs, qui conduit en toute impunité un homme ordinaire à tuer le roi pour séduire la reine et s'emparer du royaume. Figures symboliques s'il en est, que ce « père-roi » à qui voler sa toute-puissance, et cette puissante figure féminine à séduire. Figures dont Marcel Aymé dispose par sa culture.

Ainsi, à la suite des constats des spécialistes évoqués dans l'introduction et des résultats issus de nos études empiriques, nous proposons quelques pistes de réflexion, qui gagneront à être développées.

Une bonne maîtrise de certaines stratégies serait réellement profitable, pour permettre aux étudiants un accès plus aisé à la littérature. Dans bien des cas, un texte littéraire n'est principalement exploité que sous son aspect linguistique. Nous ne devrions pourtant pas négliger sa polyvalence (littéraire, esthétique, culturelle, socio-culturelle voire interculturelle), chaque œuvre ouvrant un monde, à même d'éveiller l'attention, la curiosité et plus encore l'autonomie des apprenants. Inciter à réfléchir en pratiquant une lecture analytique active, par des anticipations, des hypothèses de lecture, en décortiquant la trame narrative, les ressorts de l'intrigue susceptibles de susciter une attente, en faisant varier les comportements des personnages, en suscitant même des interprétations projectives où chacun puisse se réfléchir en miroir, se découvrir dans ses contradictions inaperçues, voire tirer des leçons des échecs subis par les héros pour se prémunir contre des figures dévoyées. Inciter ainsi à réfléchir et à puiser quelques idées-forces sur l'homme en tout homme. Par-là, en développant chez l'étudiant le goût de la lecture et la sensibilité à des mondes autres, aiguïser compétences et esprit critique, lui permettant d'entrer dans l'esprit de chaque œuvre, pour y découvrir la diversité des « caractères » et situations sociales, l'inépuisable des conduites humaines, imprévisibles ou trop attendues, en analysant les représentations culturelles, les conceptions d'une époque, les idées dominantes, formatées, ou d'autres rompant avec le contexte... Tout en favorisant la maîtrise de cette langue par l'analyse des styles et niveaux de langage, des jeux sur la polysémie des termes et figures linguistiques : par l'étude du pouvoir d'évocation de l'écriture et de la richesse infinie du sens...

C'est contribuer ainsi au développement intellectuel des étudiants, en multipliant les points de vue, en élargissant le regard par-delà les usages culturels et c'est participer à leur épanouissement personnel par le biais des questionnements et cheminements discursifs d'une autre culture. Il importe en effet de permettre à de jeunes adultes en formation de se retrouver face à l'autre, de comprendre l'homme dans ses différences et la complexité de son identité, en entrant « en dialogue » avec lui, avec d'autres époques, d'autres systèmes de pensée, d'autres mentalités, d'autres structures de compréhension, d'autres références morales et religieuses, qui le façonnent. Pour permettre en fin de compte à ces êtres en devenir de se comprendre eux-mêmes et de partager une même sensibilité en discernant ce qu'il y a d'humain en tout homme. Si la littérature est *poiësis*, au sens grec du terme, elle ne peut qu'être productrice, ou mieux, créatrice. Elle ne peut que produire de l'effet chez qui la cultive, contribuer à le recréer en éveillant sa sensibilité esthétique, en affinant sa sensibilité humaine, sinon engendrer l'homme qui se cultive à son contact.

La littérature nous enseigne la langue en nous ouvrant au monde d'une autre culture : le champ littéraire, dans la diversité de ses genres et le foisonnement de ses œuvres ne cesse de nous y introduire. Certes, la multiplicité de sens d'un texte étranger reste difficile à décrypter. D'autant que, depuis l'aube de sa culture, l'homme occidental s'est interrogé sur soi, ses choix de vie, l'usage de sa liberté ou son destin. Alors que peut-être l'homme extrême-oriental, nourri de confucianisme, s'est attaché à cultiver en lui « l'homme de bien », pour entrer dans l'harmonie de l'univers. Il importe de permettre aux étudiants de croiser les regards, d'échanger les points de vue. On ne peut apprendre une langue sans en étudier la littérature, pour entrer avec elle dans une culture autre.

Bibliographie

- Albert, M. C., Souchon, M. 2000. *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Bao, Y. 2012. « De la dimension poétique des textes littéraires en classe de FLE ». *Synergies Chine*, n° 7, p. 169-178. [En ligne]: https://gerflint.fr/Base/Chine7/bao_yening.pdf [consulté le 20 février 2022].
- Brown, J.-D. 2001. *Using surveys in language programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chen, X., Rocher, R. 2019. « La littérature française contemporaine a-t-elle sa place dans le manuel «Le Français» » ? *Synergies Chine*, n° 14, p. 145-158. [En ligne]: https://gerflint.fr/Base/Chine14/chen_rocher.pdf [consulté le 20 février 2022].
- Cornaire, C., Germain, C. 1999. *Le point sur la lecture en didactique des langues étrangères*. Paris : CLE international.
- Cuq, J. P., Gruca, I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG, Presses universitaires de Grenoble.
- Decoo, W. 2011. *Systemization in foreign language teaching: Monitoring content progression*. Routledge.
- Genette, G. 1982. *Palimpsestes : La littérature au second degré*. Paris : Éditions du Seuil.
- Honoré, C., Taurand, G., Beaupain, A., de la Vergne, M. M. P. 2009. *La belle personne*. Filmfreak Distributie Amsterdam.
- Likert, R. 1932. « A technique for the measurement of attitudes ». *Archives of Psychology*, vol 22, n° 140, p. 5-55.
- Lin, C. H. E. 2019. « Approches de la littérature française dans l'enseignement du français langue étrangère ». *Synergies Chine*, n° 14, p. 93-105. [En ligne]: https://gerflint.fr/Base/Chine14/che_lin.pdf [consulté le 20 février 2022].
- Propp, V., Mélétsinski, E., Derrida, M., Todorov, T., Kahn, C. 1970. *Morphologie du conte suivi de : Les transformations des contes merveilleux*. Paris : Éditions du Seuil.
- Pu, Z. et al. 2005. « Survol historique des manuels de français en Chine ». *Synergies Chine*, n° 1, p. 72-79. [En ligne]: <https://gerflint.fr/Base/Chine1/pu.pdf> [consulté le 20 février 2022].
- Rosset, C. 1997. *Le Démon de la tautologie, suivi de cinq petites pièces morales*. Paris : Minuit.
- Tagliante, C. 1994. *La classe de langue*. Paris : CLE Internationale.
- Wen, Y. 2015. « La lecture littéraire dans l'enseignement de la littérature française en Chine ». *Synergies Chine*, n° 10, p. 245-253. [En ligne]: <https://gerflint.fr/Base/Chine10/wen.pdf> [consulté le 20 février 2022].

Notes

1. Vincent LECOMTE est auteur correspondant, LEE Hsin-I et lui ont totalement écrit cet article en collaboration étroite, ce qui fait que chacun des deux auteurs peuvent être crédités de 50% du contenu. Cette recherche est subventionnée par l'Université du Tourisme de Guilin [Numéro de subvention KQ2002].
2. The National Advisory Committee on Teaching Foreign Language to Majors in Higher Education under the Ministry of Education. 2018. 外国语言文学类教学质量国家标准 (Norme nationale pour la qualité de l'enseignement des langues et de la littérature étrangères). Beijing : Higher Education Press.
3. Tong, P. Z. et al. 2005. *Langue et civilisation françaises*. Beijing : the Foreign Language Teaching and Research Press.
4. Université Sun Yat-sen ; Université de Xia Men ; Guangzhou Nanfang College.



ISSN 1776-2669
ISSN en ligne 2260-6483

Synergies Chine n° 17 - 2022 p. 49-65

La motivation d'apprentissage du français langue étrangère en Chine : le cas des élèves du secondaire

LI Chao

South China Business College Guangdong University of Foreign
Studies, Chine
chao.li416@outlook.com

<https://orcid.org/0000-0002-0256-5051>

XU Yiru

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

Reçu le 22-01-2022 / Évalué le 10-04-2022 / Accepté le 05-07-2022

Résumé

En vue d'identifier les facteurs motivationnels des élèves du secondaire dans leur apprentissage du français en Chine, nous avons effectué une enquête auprès de 356 élèves répartis dans plusieurs provinces. Les résultats nous informent que leur motivation intégrative est plus forte que leur motivation instrumentale et que cette motivation est plus grande lorsqu'il s'agit de l'apprentissage formel. Les découvertes de l'enquête nous permettent d'en tirer des pistes à suivre dans les réformes scolaires et dans l'enseignement de cette langue dans le secondaire avec une mise en valeur d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, ce qui nous semble une piste à privilégier.

Mots-clés : motivation intégrative, motivation instrumentale, enseignement du français au secondaire, apprentissage du français

我国中学生法语学习动机研究

摘要

为了研究中国中学生法语学习动机, 本课题在全国多个省份对356名法语学习者开展了问卷调查。问卷结果表明, 相较于工具型动机而言, 中学生表现出了更强烈的融合型动机。学生的学习动机在课堂上比课后表现得更为明显。该研究结果为中国中学法语教学及改革提供了参考意见。在今后的教学过程中, 培养和拓展学生的多语言和多文化能力可作为改革的主攻方向之一。

关键词: 融合型动机, 工具型动机, 中学法语教学, 法语习得

Motivation of Learners of French as a Foreign Language in China: A Case Study of Secondary School Students

Abstract

In order to identify the motivational factors of secondary school students in their learning of French as a foreign language, a survey on 356 students in several provinces of China was conducted. The results demonstrate that compared with instrumental motivation, the learners' integrative motivation is much stronger, especially when it comes to formal learning. The findings of this study provide reference for French teaching and educational reform in secondary schools in China. In the future teaching and learning, importance should be attached to developing students' multilingual and multicultural ability.

Keywords: integrative motivation, instrumental motivation, secondary education, French as a foreign language

Introduction¹

L'intégration de l'enseignement du français en tant que langue vivante étrangère au lycée est officialisée en 2018 à l'occasion de la publication du *Curriculum national de l'Enseignement du Français dans le Secondaire* (réédité en 2020) par le ministère de l'Éducation chinois. Le français, tout comme l'anglais, le russe, le japonais, l'allemand et l'espagnol, fait désormais partie des épreuves du Gaokao (l'équivalent du baccalauréat) en Chine.

Toutefois, l'enseignement du français en Chine existait bien avant cette date. Les premières traces peuvent remonter jusqu'à la dynastie des Qing avec la fondation du Collège Saint-Ignace en 1850 et du Collège impérial Tongwen en 1863 (Zhang, 1992; Li, 2015; Xu, 2020). Un siècle plus tard, les écoles secondaires de langues étrangères se sont enfin installées dans les grandes villes en Chine et le français est proposé souvent en tant que deuxième langue étrangère (Xu, 2020). Aujourd'hui, on compte une centaine d'établissements secondaires qui enseignent cette langue avec au moins 13 000 élèves (Bel, 2018), chiffre infime par rapport au nombre total des élèves, mais qui connaît un essor remarquable ces dernières années. Selon le rapport de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF)³, la Chine devient l'un des pays qui affiche une croissance importante du nombre d'apprenants du français dans le secondaire en Asie. Parmi eux, au moins 60% apprennent le français en tant que deuxième langue étrangère ou langue de découverte. Zhuang et Tang (2015) expliquent ce phénomène par l'intérêt envers la culture, le choix multiple pour les futures études et un atout supplémentaire selon une enquête réalisée à Shanghai en 2014. Huit ans plus tard, la situation a-t-elle

changé ? Qu'est-ce qui attire de plus en plus des élèves vers le français face à l'influence de l'anglais souvent considéré comme « la langue étrangère » en Chine ? Existe-t-il d'autres facteurs qui impactent leur motivation d'apprentissage ? Vers quelles pistes faudrait-il s'engager pour encourager les jeunes apprenants dans la découverte de la langue et la culture françaises ?

Afin de répondre à nos interrogations, nous avons mené une étude basée sur le modèle socio-éducatif de Gardner dans l'objectif de comprendre la motivation des élèves dans l'apprentissage du français dans le secondaire. Nous commencerons par une présentation synthétique du cadre théorique avant d'aborder notre méthodologie et notre contexte de l'étude. Nous analyserons ensuite la motivation d'apprentissage à l'aide des résultats de notre enquête. Nous espérons apporter quelques clarifications dans la compréhension des enjeux de l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère dans le secondaire en Chine aujourd'hui.

1. La motivation dans la perspective psychosociologique

La définition du terme « motivation » est loin de faire l'unanimité, car il s'agit de multiples facettes et chaque domaine pourrait en avoir une interprétation différente. Elle est définie d'une façon générale par *Larousse* comme des « raisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu'un dans son action⁴ ». Freud l'a appelée l'« excitation nerveuse » ou la « tension » qui nécessite un passage à l'acte pour l'éteindre (Aguilar, 2016), dans une perspective behavioriste, on l'explique comme forces individuelles qui expliquent la direction, le niveau et la persistance de l'effort d'une personne déployée au travail (Gordan, 2014), alors que dans le management, la motivation s'illustre largement par la pyramide des besoins de Maslow (besoin physiologique, besoin de sécurité, besoin d'appartenance, besoin d'estime, besoin d'accomplissement) (Osemeke, Adegboyega, 2017).

Pour ce qui est de l'acquisition de langue étrangère ou seconde, cette discussion, lancée par Gardner et Lambert (Ochsenfahrt, 2012), a débuté en 1959 et s'est développée en 1972, la motivation est considérée, selon eux, comme la cause importante de variabilité dans le succès de l'apprentissage des langues et que son effet était indépendant des facteurs de capacité ou d'aptitude. Gardner divise le processus d'apprentissage des langues en quatre aspects : les facteurs antérieurs (tels que le sexe, l'âge, les antécédents d'apprentissage), les différences individuelles des apprenants (l'attitude, la motivation, l'orientation instrumentale, etc.), le contexte d'acquisition (formel ou informel) et les résultats d'apprentissage (linguistiques ou non linguistiques). Dans le modèle socio-éducatif de Gardner, la motivation intégrative désigne une motivation à apprendre une deuxième langue

en raison de sentiments positifs envers la communauté qui parle cette langue et peut même déterminer la performance de l'apprenant en L2 (Dörnyei, 2004). La motivation intégrative dispose de trois composantes : la motivation (effort, désir et attitude envers l'apprentissage), l'intégrativité (orientation intégrative, intérêt pour les langues étrangères, attitude envers la communauté L2, volonté et intérêt pour l'interaction sociale avec les membres du groupe L2) et les attitudes envers la situation d'apprentissage (enseignant et cours) (Gardner, 1985). Plus concrètement, la motivation concerne le désir d'atteindre un objectif, les efforts déployés et les attitudes face à l'apprentissage d'une langue (Ushioda, 1996). Pour dire si un apprenant est motivé ou non, Gardner juge que la mesure de ces trois facteurs est nécessaire et adéquate. L'intégrativité, composante fondamentale du modèle socio-éducatif, se traduit par le véritable intérêt de l'apprenant et son envie de s'approcher psychologiquement de la communauté de la langue cible. Elle exerce une influence directe sur la réussite de l'apprenant et est composée de trois sous-catégories : l'orientation intégrative, l'intérêt dans l'apprentissage des langues étrangères et les attitudes vis-à-vis du groupe de la langue cible.

Convaincu que la langue est un instrument de communication entre les communautés, Gardner a employé le terme « orientation » pour qualifier l'objectif souhaité de l'apprenant. Il distingue l'orientation intégrative de l'orientation instrumentale. L'orientation intégrative désigne le désir de l'apprenant de communiquer avec un groupe de personnes ou même d'en faire partie. Tandis que l'orientation instrumentale signifie l'objectif pragmatique, à savoir l'utilité de la langue qui oriente l'apprentissage de la langue de l'apprenant (par exemple, trouver un meilleur emploi). Admettant que cette dernière constitue une source importante de la motivation, Gardner et Lambert ont fait l'hypothèse qu'une orientation instrumentale soutiendrait une meilleure motivation à long terme nécessaire pour la tâche très exigeante de l'apprentissage d'une langue seconde (Gardner, Lambert, 1972).

D'après Gardner, la motivation et l'aptitude sont les deux variables les plus pertinentes dans la réussite de l'apprenant (Gardner, Lambert, 1959, 1972 ; Gardner, 1985, 2001a). Les deux peuvent trouver leur place dans des contextes formels comme dans une classe et informels comme dans l'apprentissage par les films et interagissent avant de produire des résultats tant langagiers que non langagiers. Selon lui, l'aptitude et la motivation peuvent exercer une influence directe dans les situations formelles, elles déterminent à quel point l'apprenant va réussir son apprentissage. Par contre, lorsqu'il s'agit des situations informelles, c'est la motivation qui entre tout d'abord en jeu, elle décide si l'apprenant entre ou non dans la situation d'apprentissage. Et une fois qu'il entre dans la situation, son aptitude linguistique est impliquée (Gardner, 2001b).

L'importance des recherches de Gardner réside avant tout dans le fait qu'elles ont démontré l'influence directe de la motivation sur l'apprentissage des langues étrangères (Gardner, Lambert, 1959). Sa découverte sur la liaison entre l'ouverture d'identification envers le groupe parlant la langue cible et l'apprentissage des langues étrangères a fait introduire le concept d'intégrativité, qui distingue la langue des autres matières scolaires. Malgré des critiques sur les résultats des études empiriques de Gardner (comme Oller, 1978 ; Ellis, 1994 ; Oxford, 1996), cette approche psychosociologique reste un modèle incontournable dans les études quantitatives sur la motivation d'apprentissage des langues (voir Lozingue-Ben Gayed, Rivens Mompean, 2009 ; Bahadir, 2015 ; Belkadi, Zeroual, 2018).

2. La méthodologie de la recherche

En nous situant dans la perspective de Gardner, nous avons conçu un questionnaire dans l'objectif d'appréhender la motivation d'apprentissage de la langue française des élèves du secondaire en Chine. Nous cherchons à identifier leurs attitudes vis-à-vis de l'apprentissage, intensité motivationnelle et désir d'apprentissage ainsi que leur orientation intégrative et instrumentale en nous inspirant du modèle socio-éducatif de Gardner. Le questionnaire contient essentiellement trois grandes parties : la motivation (MOT), l'intégrativité (INT) et l'orientation instrumentale (INS), réparties en six sous-parties : l'intérêt de l'apprenant pour le français, l'orientation intégrative, l'attitude de l'apprenant envers l'apprentissage du français, l'intensité motivationnelle, le désir d'apprendre le français et l'orientation instrumentale. Les réponses des élèves représentant leur degré d'accord (variant de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord ») sont codées de 7 à 1 points ou l'inverse, en fonction du ton positif ou négatif des affirmations.

Le questionnaire intégral a été ensuite soumis au test de validité et de fiabilité, les résultats sont présentés ci-dessous :

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombre d'éléments
.880	.899	68

Tableau 1 : Statistiques de fiabilité

Mesure de précision de l'échantillonnage de KMO		.831
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	7030.903
	ddl	2278
	Signification de Bartlett	.000

Tableau 2 : Indice KMO et test de Bartlett

Du tableau 1, la valeur de l'indice alpha de Cronbach est de 0,880, ce qui dépasse fortement le seuil minimum requis de 0,70. Nous pouvons ainsi dire que cette échelle de 68 éléments possède une cohérence interne satisfaisante. Le tableau 2 nous informe des résultats de l'échantillonnage (KMO) et de Test de sphéricité de Bartlett. Nous pouvons voir que la valeur 0,81 de l'indice KMO peut être qualifiée d'excellente et que les 68 items sont bien corrélés. De plus, la valeur de signification de Bartlett, inférieure à 0,0005, signifie que les corrélations ne sont donc pas toutes égales à zéro. Ce qui confirme la validité de notre questionnaire.

Nous avons testé par la suite la corrélation entre l'intégrativité (INT), l'orientation instrumentale (INS) et la motivation (MOT). Le tableau 3 nous informe que la valeur du coefficient entre INS et INT est de 0,593, celle entre MOT et INT est de 0,604 et celle entre INS et MOT de 0,365. Ces valeurs indiquent que ces trois variables sont positivement corrélées, nous pouvons ainsi diffuser le questionnaire.

		INT	INS	MOT
INT	Corrélation de Pearson	1	.593**	.604**
	Sig. (bilatérale)		.000	.000
	N	356	356	356
INS	Corrélation de Pearson	.593**	1	.365**
	Sig. (bilatérale)	.000		.000
	N	356	356	356
MOT	Corrélation de Pearson	.604**	.365**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	
	N	356	356	356

Tableau 3 : Corrélation entre INT, INS et MOT

Nous avons recueilli 356 réponses des élèves de 12 écoles secondaires répartis dans 8 provinces dont la majorité, soit 68,5%, viennent de la province du Guangdong où le questionnaire a été principalement diffusé en présentiel (dans les autres provinces l'enquête a été effectuée en ligne). Parmi les 12 écoles enquêtées, deux portent le nom de l'École des langues étrangères affiliées à une université des études étrangères, six écoles sont spécialisées en langues étrangères dont quatre proviennent du chef-lieu de leur province, la plupart d'entre elles jouissent d'une longue histoire, du prestige et des privilèges pour l'accès à l'éducation supérieure. Quelques écoles sont intitulées *École d'expérimentation* où s'effectuent souvent les réformes scolaires. Parmi les 356 enquêtés, 227 ont appris le français pendant 1 ou 2 semestres, 50 ont fait 3 ou 4 semestres et 79 plus de 5 semestres. La plupart d'entre eux ont le niveau débutant ou encore en phase de découverte de la langue

française. À la suite du test d'homogénéité de variance, nous n'avons pas remarqué de différences significatives parmi ces trois catégories d'apprenants, nous considérons ainsi que les échantillons sont homogènes.

3. La motivation d'apprentissage chez les apprenants chinois du secondaire

Nous allons démontrer dans cette partie les résultats de l'enquête portant sur les principaux aspects de la motivation d'apprentissage de nos élèves ciblés, nous en tirerons par la suite quelques remarques qui pourront nous inspirer dans l'enseignement du français et dans le guidage de l'apprentissage des élèves du secondaire.

3.1. Les attitudes vis-à-vis de l'apprentissage du français

Elles concernent l'affect positif éprouvé dans l'apprentissage de la langue. Selon les résultats de l'enquête, les élèves manifestent une attitude globalement positive vis-à-vis de l'apprentissage du français avec une valeur moyenne de 5,96 (Figure 1). Cet attachement s'est exprimé directement dans les items 1-6. Leur appréciation pour l'apprentissage de cette langue s'est surtout avérée dans l'item 8 où les enquêtés n'estiment pas du tout qu'il s'agisse d'une perte de temps d'apprendre le français. Néanmoins, une attitude réticente se voit dans les items 7, 9 et 10, dont 39% des apprenants ont donné une valeur inférieure à 5 points contre 20% ayant noté 7 points sur l'item 7. Plus d'un tiers d'entre eux ne veulent pas privilégier l'apprentissage du français face à la concurrence des autres matières. Cette attitude négative apparaît moins importante, mais saillante dans les deux derniers items où l'on trouve 22% et 13% d'élèves qui ont donné une telle valeur.

Item 1	L'apprentissage du français est vraiment génial.
Item 2	Je jouis de cet apprentissage.
Item 3	Le français occupe une place importante dans le programme scolaire.
Item 4	Je compte passer le plus de temps possible sur l'apprentissage du français.
Item 5	J'adore le français.
Item 6	Je déteste le français.
Item 7	Je préfère consacrer mon temps à d'autres matières que le français.
Item 8	Apprendre le français est une perte de temps.
Item 9	Je pense que c'est ennuyeux d'apprendre le français.
Item 10	Je ne travaille plus du tout le français après la classe car cette langue ne m'intéresse pas.

Tableau 4 : Attitudes vis-à-vis de l'apprentissage du français



Figure 1 : Répartition des valeurs des items 1-10 sur la moyenne

Les résultats nous révèlent les réactions affectives de nos enquêtés vis-à-vis de l'apprentissage du français. Cependant, ces attitudes favorables ne font pas l'unanimité : d'un côté les apprenants le considèrent comme une matière importante dans leur programme scolaire et voudraient y passer plus de temps, mais de l'autre, face à la concurrence des autres matières, certains montrent une attitude opposée voire un abandon en dehors de la classe.

3.2. Intensité motivationnelle d'apprentissage

Outre les attitudes dans l'apprentissage, l'intensité motivationnelle représente un autre aspect essentiel dans la motivation intégrative. Il concerne principalement les efforts des apprenants en classe et après la classe tels que leur manière d'accomplir les devoirs, l'apprentissage personnel, etc. Les propositions des dix items de type semi-ouvert sont notées sur 3 points en fonction de l'intensité du désir qu'elles représentent. Tous les items comptés, la valeur moyenne 2,48 avec la valeur écart-type 0,71 nous révèle une intensité relativement forte des apprenants dans leur apprentissage. Cette intensité se manifeste en évidence dans les items 3 et 7 :

Item 3	Lors des difficultés dans l'apprentissage du français, je____ demande tout de suite de l'aide à l'enseignant. ne cherche de l'aide qu'avant l'examen. c) m'en passe.
Item 7	Après avoir récupéré mes devoirs de français, je ____ . a) corrige toujours minutieusement les erreurs b) les parcourt rapidement c) n'y jette jamais un coup d'œil

Tableau 5 : Intensité motivationnelle des items 3 et 7

Lorsque les élèves rencontrent des problèmes, 81% d'entre eux demandent tout de suite de l'aide à l'enseignant, après le retour des devoirs, 79% d'entre eux corrigent soigneusement les erreurs. De même pour d'autres items concernant l'apprentissage en classe : « je réfléchis fréquemment sur ce que j'ai appris dans mon cours de français » (2,47 points), « je demande tout de suite de l'aide à l'enseignant lors des difficultés dans l'apprentissage du français » (2,79 points), « je fais toujours sérieusement mes devoirs et les relis soigneusement » (2,54 points), « je réponds volontiers autant que possible quand je suis en cours de français » (2,53 points).

Néanmoins, cette intensité forte de motivation n'est pas pour autant conservée après la classe. Seulement 21% d'entre eux pensent poursuivre l'apprentissage du français à l'issue de la formation à l'école. Ce constat est renforcé par l'item « je ferai assurément mes devoirs supplémentaires non obligatoires » (seulement 2,39 points obtenus) et l'item « j'essaye de suivre fréquemment les médias de masse ou les comptes officiels sur les réseaux sociaux sur la langue française » (2,29 points).

Contrairement aux apprenants adultes, les apprenants du secondaire présentent des caractéristiques bien plus scolaires dans l'apprentissage de langue. D'une part, ils réfléchissent et participent activement au cours, accomplissent méticuleusement le travail, accordent beaucoup d'attention au devoir. De l'autre, cette intensité diminue en dehors de la classe, les élèves se montrent moins motivés voire complètement délaissés dans l'apprentissage non guidé.

3.3. Désir d'apprendre le français

Nous cherchons, dans cette partie, à savoir dans quelle mesure l'apprenant souhaiterait maîtriser la langue française. Les propositions sont notées sur 3 points en fonction de l'intensité du désir qu'elles représentent. Le graphique ci-dessous illustre la valeur moyenne de ces affirmations.



Figure 2 : Répartition des valeurs des items 1-10 sur la moyenne

Les valeurs de ces dix items montrent une homogénéité avec une moyenne de 2,55 et un écart-type de 0,77, ce qui reflète dans l'ensemble le désir fort de ces élèves de bien apprendre cette langue. Plus précisément, la grande majorité d'entre eux affirment qu'ils « trouvent l'apprentissage du français très intéressant » (2,67 points), qu'ils « parlent le plus possible le français en dehors de l'école » (2,61 points), qu'ils « se serviront sûrement du français s'ils peuvent décider » (2,62 points) et qu'ils « consultent ou lisent le plus possible les sites Internet ou articles en français ».

Néanmoins, une relative baisse des valeurs des items révèle des aspects qui nous invite à réfléchir. Les affirmations « j'aime le plus le français par rapport aux autres matières » (2,21 points), « je regarderai des vidéos ou films en français aussi souvent que possible quand j'aurai suffisamment maîtrisé le français » (2,5 points) et « j'irai sûrement voir une pièce de théâtre (musicale) ou un opéra français si j'ai l'occasion » (2,49 points) nous esquissent un profil des élèves, conformément à ce que nous venons de montrer, qui sont habitués au cursus scolaire sans faire de distinction entre la langue et d'autres matières, qui mobilisent pourtant des stratégies totalement différentes dans le processus d'apprentissage. D'ailleurs, leur désintérêt pour l'apprentissage informel tel que l'activité culturelle en dehors de la classe renforce notre impression sur ces enquêtes qui considèrent la langue comme une matière scolaire et non comme un accès à une culture ciblée.

Jusqu'ici, les résultats des trois aspects sur l'apprentissage du français se confirment et nous dévoilent une forte motivation de nos enquêtés. Ils ont des attitudes positives vis-à-vis de cette langue ainsi que l'expérience d'apprentissage. Ils montrent un grand désir d'assiduité en cours et en font preuve. Pourtant, cette motivation semble se limiter dans le cadre scolaire et plus précisément dans l'apprentissage formel. Lorsqu'il s'agit des occasions d'apprentissage en dehors de l'école, ils se montrent moins motivés et ne veulent pas y consacrer plus temps ni énergie. Le français n'est qu'une matière comme les autres pour certains élèves, qui n'y prêtent pas plus d'attention, notamment pour ceux qui ne comptent pas le continuer à la fin des cours scolaires.

3.4. Intégrativité

D'après Gardner (2001a), un individu motivé pour apprendre une langue manifeste aussi un désir ou une volonté de s'identifier avec la communauté linguistique et tend à évaluer la situation d'apprentissage en se montrant positif. Par interactivité, on entend les attitudes favorables envers la communauté cible, une ouverture à ses membres et une orientation intégrative vers l'apprentissage d'une

langue étrangère dont le but est de s'approcher psychologiquement du groupe qui la parle. L'intégrativité de ces élèves a été mesurée dans notre questionnaire par deux échelles : leur intérêt aux langues étrangères et leur orientation intégrative.

3.4.1. Intérêts aux langues étrangères

Les items de cette partie visent à connaître à quel point nos enquêtés s'intéressent aux langues étrangères, particulièrement à la langue française. Avec une moyenne de 6,33, valeur très élevée dans l'ensemble de l'enquête (avec son écart-type de 0,59), cette partie nous montre une attitude globalement unanime des élèves. Parmi les réponses, deux tendances nous semblent intéressantes. D'un côté, la prédominance du désir de devenir plurilingue. À l'affirmation « J'espère vraiment apprendre plusieurs langues étrangères », 64% des apprenants ont noté 7 sur 7. Ce pourcentage diminue à 51,1% sur l'affirmation « l'apprentissage d'une langue étrangère est une expérience agréable », mais reste toujours dans la majorité. De l'autre côté, l'anglais n'est plus considéré comme la seule langue étrangère, les jeunes apprenants se tournent vers le français. Cette tendance peut se confirmer dans l'affirmation « en plus de l'anglais, j'espère pouvoir parler couramment une autre langue étrangère » avec 74,7% des élèves ayant noté 7 sur 7, et 54,2% des apprenants à l'affirmation « j'aimerais apprendre une langue étrangère en plus de l'anglais même si ce n'est pas obligatoire ». Dans le contexte chinois actuel, savoir parler anglais ne fait plus partie des qualités rares chez les élèves du secondaire, maîtriser une deuxième voire une troisième langue étrangère devient attirant aux yeux des jeunes, ce qui constitue une compétence plurilingue du talent actuel.

D'ailleurs, leur intérêt pour la langue française se manifeste également dans son utilité. Les moyennes assez élevées de l'item « si je voyage en France ou dans d'autres pays francophones, j'espère pouvoir parler la langue du pays de destination » (6,54), de l'item « j'espère pouvoir comprendre le Facebook, le YouTube et le Twitter en français » (6,42) et de l'item « si j'envisage d'étudier ou de vivre en France je m'efforcerai d'apprendre le français même si je parle déjà anglais » (6,44) en font preuve. En revanche, les apprenants ne montrent pas un intérêt suffisant envers la communication avec la communauté internationale. À l'item « j'aime communiquer avec les étrangers », seulement 40% ont choisi « tout à fait d'accord ». Apprendre des langues étrangères ne représente qu'un objectif d'étude ou un attrait pour eux, la communication, tout comme le plaisir de lire ou le divertissement en langue cible comme ce qui a été démontré plus tôt, n'y occupe qu'une place secondaire et facultative.

3.4.2. Orientation intégrative des élèves

Le deuxième aspect de l'intégrativité est destiné à connaître l'orientation intégrative des élèves. Nous aimerions connaître leur désir de s'intégrer dans la communauté du français et dans sa culture.

Item 1	Apprendre le français est important pour moi, car cette langue me permettrait de	communiquer et me lier d'amitié avec plus d'étrangers. (5,97 points)
Item 2		mieux comprendre les Français ou les francophones. (6,22 points)
Item 3		mieux comprendre et admirer l'art, la littérature et la culture françaises. (6,38 points)
Item 4		participer davantage aux activités culturelles en français. (6,15 points)

Tableau 6 : Orientation intégrative et les valeurs moyennes

Il existe une certaine progression entre ces quatre items : le besoin de communication reste une nécessité élémentaire, ce besoin pourrait se transformer ensuite en compréhension interculturelle, en compréhension ou admiration des activités culturelles et en leur participation. Dans l'ensemble, une moyenne de 6,18 sur les quatre items signifie que ces élèves s'ouvrent assez à la communauté française et sa culture. Les valeurs élevées de 6,22 et de 6,38 des items 2 et 3 nous amèneraient à penser que ces élèves ont un fort désir d'appréhender la communauté française. Par contre, le résultat de l'item 1 (5,97) qui représente la valeur la plus basse n'est pas conforme à l'intérêt pour les langues étrangères des élèves. Environ un tiers d'entre eux (29% ayant donné une note de 1-5 points) manifestent une hésitation d'aller à la rencontre des étrangers. Cette tendance rejoint notre constat des intérêts aux langues étrangères, mais les apprenants n'ont pas un grand désir de communiquer avec les interlocuteurs étrangers.

3.5. Orientation instrumentale

L'orientation instrumentale explique le rôle que joue l'objectif pragmatique dans l'apprentissage de la langue de nos enquêtés. Le résultat de l'enquête, la valeur moyenne de 5,82 et l'écart-type de 1,07, démontre les réponses moins affirmatives et les attitudes divergentes de ces élèves.

Item 1	Apprendre le français est important pour moi, car	cette langue pourrait me servir dans ma future carrière. (5,8 points)
Item 2		j'aimerais devenir une personne savante. (6,16 points)
Item 3		cette langue me permettrait de trouver un bon travail. (5,79 points)
Item 4		d'autres me respecteraient et m'admiraient si je connaissais une langue étrangère de plus (5,53 points)

Tableau 7 : Orientation instrumentale et les valeurs moyennes

Le tableau 7 nous montre que les jeunes cherchent moins à se faire reconnaître par les autres, mais plus à réaliser leur valeur. En outre, par rapport à l'objectif utilitaire, à savoir chercher un bon emploi grâce au français, ils accordent plus d'importance à l'apport de cette langue pour leur épanouissement. Le même constat se fait remarquer dans le résultat de l'item 1, les élèves semblent moins angoissés par leur future carrière, dont 39% sont moins sûrs que cette langue leur serve dans leur futur travail.

Pour autant, nous pouvons dire que l'orientation instrumentale de nos enquêtés est moins forte que leur motivation d'apprentissage et leur intégrativité. Même si beaucoup d'entre eux ne pensent pas utiliser le français dans leur futur travail, leur intérêt d'apprendre cette langue ou même d'autres langues étrangères est très élevé. Cet intérêt ne relève pas forcément d'objectifs utilitaires, mais plutôt des projets comme le voyage ou l'étude. De plus, leur recherche d'épanouissement personnel à l'aide du français correspond à notre constat plus haut où la grande majorité d'entre eux approuvent qu'apprendre le français constitue une qualité du talent.

Discussion

La motivation, tout comme l'apprentissage, a bien évolué chez les apprenants de français au secondaire en Chine. Si, auparavant le choix du français était principalement pour s'offrir une issue de secours pour se sortir de l'impasse du Gaokao (Hu, 2005), les élèves d'aujourd'hui le choisissent plutôt par intérêt (Zhuang, Tang, 2015). Ils sont attirés par la langue, la communauté et la culture françaises avec une orientation intégrative forte. Or, ce désir de s'approcher psychologiquement du monde francophone mérite une contextualisation et un regard diachronique. Depuis le rétablissement de l'enseignement de L2 à l'échelon national, l'anglais a figuré en tant que première langue étrangère dans les programmes nationaux de l'enseignement secondaire à la suite de plusieurs rectifications. Un siècle plus tard, la maîtrise de l'anglais, souvent exigée par l'école, ne constitue plus un atout

à se faire distinguer aux yeux des jeunes, qui cherchent maintenant à parler une deuxième voire une troisième langue étrangère. Être plurilingue et pouvoir s'en servir un jour dans les pays francophones (sans passer par l'anglais) les encouragent à aller découvrir cette langue parfois réputée « difficile » à apprendre. Il en résulte que l'apprentissage du français se base le plus souvent sur une appréciation de l'expérience d'apprentissage de l'anglais au cours duquel les élèves s'appuient sans doute sur les stratégies similaires. Ce parcours dans les langues étrangères devrait être pris en compte à la fois dans le programme de l'enseignement du français et la conception des manuels notamment en ce qui concerne les débutants. Il ne s'agit pas d'une simple traduction de l'anglais au français (pour le lexique par exemple), mais d'une initiation de la compétence plurilingue et pluriculturelle aux apprenants en les guidant pour prendre conscience des liens complexes entre les langues et les cultures variées, y compris leur langue maternelle et les dialectes.

La motivation intégrative forte des jeunes apprenants soulève un autre phénomène paradoxal : d'une part, ils voudraient voyager, étudier et même vivre dans les pays francophones dans le futur et s'intéressent aux réseaux sociaux, musique, cinéma ou littérature française, mais de l'autre, ils ne se montrent pas aussi motivés dans la rencontre ou la communication avec les francophones. Ceci nous semble un peu éloigné de ce que prétendent les approches didactiques du FLE en ce qui concerne les besoins des apprenants, facteur central dans l'apprentissage ; les élèves chinois au secondaire manifestent, en l'occurrence, une caractéristique intégrative plutôt scolaire que communicative. Ils participent volontiers aux activités en cours, corrigent soigneusement leurs devoirs, saisissent le plus possible d'occasions pour répondre aux questions en montrant une forte assiduité... En revanche, à la sortie de la classe, certains ne souhaitent plus accorder du temps à la matière ni aux activités en lien avec la langue et la culture françaises parce qu'« ils ont d'autres matières à réviser », certaines écoles vont même arrêter le cours de français pour laisser le créneau aux autres matières lorsqu'il ne s'agit pas d'une matière obligatoire de brevet ou de Gaokao. Par rapport à l'enseignement supérieur, le français du secondaire souffre davantage des contraintes en matière des langues étrangères (voir Zhuang, Tang, 2015), ce qui impacte naturellement le processus d'apprentissage et la motivation des élèves. Nos enquêtés, montrant une orientation instrumentale des apprenants bien plus faible que leur orientation intégrative, n'établissent pas forcément un lien entre la langue française et leur future carrière, élément pourtant jugé fondamental dans la motivation des élèves secondaires (Hu, 2005). De ce fait, proposer aux élèves plus de possibilités dans leur choix de la poursuite des études en lien avec la langue française (ou d'autres langues) nous semble prioritaire dans les réformes scolaires concernant les langues

étrangères, le programme d'échange *Cent écoles françaises et chinoises*⁵ peut être donné comme exemple.

Conclusion

En avril 2022, le ministère de l'Éducation chinois a publié le Programme de l'enseignement obligatoire et Normes curriculaires (édition 2022) qui place les « compétences » au centre des objectifs éducatifs dans l'enseignement élémentaire et secondaire. D'après Monsieur Chu Qihong, Président de l'Université ouverte de Beijing, les compétences, différentes des connaissances, consistent en la qualité ou la capacité d'un être humain mise en place dans chaque situation concrète. En ce qui concerne les langues étrangères et notamment la didactique du FLE, un enseignement autour des « compétences » a été proposé dans l'approche communicative et puis mis en valeur dans la perspective actionnelle ; avec les approches plurielles des langues et des cultures, la notion de compétence semble bien enrichie et élargie. Aujourd'hui, les apprenants de la langue française du secondaire viennent en classe avec leur propre bagage langagier et culturel et l'enseignement ne peut plus garder une vision « cloisonnante » de la compétence en leur proposant une formation centrée uniquement sur le français, car ce qui est attirant aux yeux des jeunes est d'avoir une compétence plurilingue et pluriculturelle et pouvoir parler, comprendre et interagir avec une langue dans un contexte donné. Cette expérience langagière devrait se reproduire dans chaque apprentissage d'une nouvelle langue, c'est-à-dire prendre appui sur la première langue étrangère pour faciliter l'accès à une deuxième langue étrangère et cette dernière pourrait éventuellement donner un retour à la première. Cette perspective nous propose une didactique intégrée en cours de français qui cherche à valoriser toutes les langues parlées (même partiellement) d'un apprenant, y compris la langue maternelle et le dialecte, et favoriser l'apprentissage à travers une intercompréhension ou une différenciation. Pour y parvenir, il nous semble que les aspects suivants méritent notre attention :

- 1) l'apprentissage formel et informel. La forte motivation des apprenants du secondaire en classe révèle un fait encourageant pour l'enseignement du français. Cependant, avant de jouir du succès, il faudrait peut-être s'interroger sur les causes de cette assiduité, une préférence pour le français ou alors une habitude d'apprentissage de l'école ? Leurs réponses à l'enquête nous orientent davantage vers une indistinction des matières et ce qui amène une démotivation dans l'apprentissage informel, qui est pourtant aussi essentiel dans l'apprentissage des langues.
- 2) L'orientation intégrative et instrumentale. Contrairement à l'apprentissage de l'anglais (voir Lu, 2015), l'orientation instrumentale ne présente pas un facteur crucial chez les apprenants du français, qui sont plutôt vers une orientation

intégrative. Or, l'importance de l'établissement des liens entre les disciplines et le projet de vie est approuvée par de nombreux travaux concernant la motivation d'apprentissage. Ceci n'attirerait pas encore suffisamment d'attention dans l'apprentissage du français. 3) L'influence des facteurs externes. Il s'agit principalement de l'influence de l'enseignant, des parents, de la famille, des camarades de classe, de la culture de l'école, etc., qui constituent des facteurs motivationnels exécutifs (Dörnyei, Ottó, 1998) et déterminent à un certain degré l'orientation et la motivation des apprenants. L'interrogation sur le fonctionnement et les liens intrinsèques des éléments internes et externes nous ouvre une nouvelle perspective dans la poursuite de la recherche de la discipline.

Bibliographie

- Aguilar, M. 2016. *L'art de motiver : les secrets pour booster son équipe*. Paris : Dunod.
- Bahadir, G. 2015. *Les orientations et la motivation exécutive dans l'apprentissage du turc comme langue étrangère ou seconde*. Mémoire de DEA de l'Université Paris III.
- Belkadi, A., Zeroual, C. 2018. « Rôle de l'attitude envers le contexte culture et de la motivation dans l'apprentissage du FLE : cas d'étudiants marocains ». *Langues, Cultures, Communication*, n° 2(2), p.43-60.
- Bel, D. 2018. « L'enseignement du/en français dans les pays d'Asie de l'Est et du Sud-Est ». Observatoire de la langue française (OIF). [En ligne] : <http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2018/11/Etude-Apprentissage-francais-Asie-SE-D-Bel.pdf> [consulté le 10 janvier 2022].
- Dörnyei, Z., Ottó, I. 1998. « Motivation in action: a process model of L2 motivation ». *Working Papers in Applied Linguistics*, n° 4, p.43-69.
- Dörnyei, Z. 2004. *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford. England: Oxford University Press.
- Gardner, R. C., Lambert, W. E. 1959. « Motivational Variables in Second- Language Acquisition ». *Canadian Journal of Psychology*, n° 13 :4, p. 266-272.
- Gardner, R., Lambert, W. 1972. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley: Newbury House.
- Gardner, R. C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. 2001a. Integrative Motivation: Past, Present and Future [En ligne]: <https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/GardnerPublicLecture1.pdf> [consulté le 11 mai 2021].
- Gardner, R. C. 2001b. « Language Learning Motivation: The Student, the Teacher and the Researcher ». *Texas Papers in Foreign Language Education*, n° 6, p.1-18.
- Gordan, M. 2014. « A Review of B. F. Skinner's 'Reinforcement Theory of Motivation' ». *International Journal of Research in Education Methodology*, n° 5, p.680-688.
- Hu, Yu. 2005. « Qu'est-ce qui fait courir les étudiants chinois vers la France ? » *Synergies Chine*, n° 1, p.192-199. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Chine1/yu.pdf> [consulté le 10 janvier 2022].
- Li, Q. 2015. « Aux sources de l'enseignement du français langue étrangère en Chine ». *Synergies Chine*, n° 10, p.29-39. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Chine10/li_qin.pdf [consulté le 10 janvier 2022].

Lu, J. 2015. *An investigation on motivation changes at different stages of English learning*. Thesis for the Degree of Master of Education to Foreign Language College of Shandong Normal University.

Loziquez-Ben Gayed L., Rivens Mompean A. 2009. « L'impact d'une cyberquête sur la motivation d'apprenants en anglais de spécialité ». *Lidil*, n° 40, p. 89-104. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/lidil/2933> [consulté le 11 janvier 2022].

Oller, J. W. 1978. *Viewpoints on English as a second language*. New York: Regents.

Oxford, R. 1996. *Language Learning Motivation: Pathways to a New Century*. Honolulu, HI: University of Ha'li'i Press.

Ochsenfahrt, K. 2012. *Motivation as a Factor in Second Language Acquisition*. Munich: GRIN Verlag.

Ushioda, E. 1996. *The Role of Motivation*. Dublin: Authentik Language Learning Resources.

Osemeke, M., Adegboyega, S. 2017. « Critical review and comparism between Maslow, Herzberg and McClelland's theory of needs ». *Funai journal of accounting*, n° 1(1), p.161-173.

Xu, Y. 2020. *Histoire des méthodologies de l'enseignement du français en Chine*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Zhang, F. 1992. « L'enseignement du français en Chine ». *Foreign Language Teaching and Research*, n° 1, p. 24-27.

Zhuang G., Tang C. 2015. « Enseignement du français LV2 dans les établissements secondaires en Chine : état actuel et propositions ». *Synergies Chine*, n° 10, p.63-67. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Chine10/zhuang_tang.pdf [consulté le 10 janvier 2022].

Notes

1. XU Yiru est auteur de correspondance, elle a pris en charge l'analyse des données et la rédaction de l'introduction, de la discussion et de la conclusion. LI Chao a rédigé la partie principale de l'article et le résumé.

2. Cette recherche est financée par Fonds du Ministère de l'Éducation du Guangdong (广东省普通高校特色创新类项目, 批准号为2018WTSCX225) et Guangdong University of Foreign Studies South China Business College (2020 年广东外语外贸大学南国商学院校级科研重点项目, 批准号为 20-003A).

3. Cf. observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2020/02/Edition-2019-La-langue-francaise-dans-le-monde_VF-2020-.pdf [consulté le 20 janvier 2022].

4. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/motivation/52784> [consulté le 01 janvier 2022].

5 Ce programme, démarré en 2016, concerne l'enseignement du français et les échanges entre les élèves chinois et français dans les écoles secondaires. Il est co-organisé par China Education Association for International Exchange et l'Ambassade de France en Chine ; jusqu'à maintenant, 150 écoles secondaires de différentes provinces y ont participé.



Développement de compétences interculturelles en contexte chinois : Regards réflexifs de jeunes scolarisés en lycée français à Shanghai

Marie BOULLARD-LIU

DILTEC, Paris 3 - Sorbonne-Nouvelle, France

marie.b-liu@hotmail.fr

Reçu le 25-01-2022 / Évalué le 13-04-2022 / Accepté le 05-07-2022

Résumé

Cette contribution propose d'observer les va-et-vient culturels et langagiers vécus par des lycéennes scolarisées en établissement français de l'étranger à Shanghai. Dans une approche biographique, nous avons dans un premier temps rencontré des élèves en Section Internationale Chinoise au Lycée Français de Shanghai, à la veille des épreuves du Baccalauréat. Nous les avons invitées à porter un regard réflexif sur leurs parcours personnel et scolaire, leurs rapports aux langues, à l'écrit, et la construction de leur identité. Les données recueillies de manière longitudinale en entretiens de groupe, mettent en lumière le développement de leurs compétences plurilingues et pluriculturelles, et contribuent à nous éclairer sur la manière dont s'est développée l'ouverture au monde et à la diversité de ces jeunes, devenues étudiantes transnationales.

Mots-clés : éducation bilingue, compétence plurilingue et pluriculturelle, identité plurielle, plurilittératie, médiation interculturelle

中文语境下的跨文化能力培养：上海法国外籍子女学校多语种高中生的反思

摘要

本研究通过展现上海法国外籍子女学校高中部女学生的亲身经历，观察她们如何在不同文化和语境中来回切换。笔者以传记式笔触，记录了高考前夕与上海这所法国学校中文国际部学生们的第一次见面。本文研究请学生们对各自的生活和学习历程进行反思，她们与不同语言和文字间的关系，以及她们各自身份的构建。笔者通过小组访谈纵向收集数据，展示了学生们多语言和多文化技能的培养，从而帮助我们了解这些如今已在世界各国求学的大学生，以及她们全球性和多元性的视野是如何建立发展起来的。

关键词：双语教育，多语和多文化能力，多元身份，多元文化，跨文化媒介

Developing intercultural competence in Chinese environment: Reflective narratives of plurilingual teenagers enrolled in the French school of Shanghai

Abstract

This contribution aims at showing the daily cultural and linguistic movements experienced by high school students enrolled in a French school in Shanghai. Through a biographical approach, we approach students from the Chinese International Section at the Lycée Français de Shanghai. We encouraged them to take a reflective look at their personal and academic experiences, in order to express their relation to languages, to writing practices and the development of their identity. Collected from group interviews, the data illustrate the development of their plurilingual and pluricultural competence, and help us to better understand the opening to the world and to diversity of transnational students.

Keywords: bilingual education, plurilingual and pluricultural competence, plural identity, pluriliteracy, intercultural mediation

Introduction. Une éducation au plurilinguisme en établissement français de l'étranger à Shanghai

Shanghai, mégapole chinoise cosmopolite, offre aux familles d'origines culturelles variées un large panel de systèmes éducatifs, composé d'une grande variété d'écoles internationales. Cette contribution invite le lecteur à une immersion dans le quotidien de lycéennes scolarisées au Lycée Français de Shanghai (ci-après LFS) en Section Internationale Chinoise (ci-après SIC), en vue d'observer les contacts et passages entre les langues et les cultures qui en résultent. Le LFS est membre du réseau de l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Etranger (AEFE), dont la vocation est notamment de *contribue(r) au rayonnement de la langue et de la culture françaises ainsi qu'au renforcement des relations entre les systèmes éducatifs français et étranger*. Depuis plus de 25 ans, l'établissement a pour vocation de porter les valeurs humanistes de tolérance, curiosité intellectuelle, esprit critique, avec pour objectif d'accompagner les élèves dans leur apprentissage des langues pour penser, communiquer et agir, dans un souci de promotion du plurilinguisme et du multiculturalisme. À la rentrée de septembre 2021, le LFS accueille un public diversifié d'apprenants : 1550 élèves répartis sur deux campus, de la maternelle au lycée, 47 nationalités représentées au sein de l'établissement. Parmi les différentes sections linguistiques proposées, notre choix s'est arrêté sur la Section Internationale Chinoise : née en 2008 d'un partenariat entre les ministères de l'Education français et chinois, elle a été mise en place au LFS dès sa création, et est à présent proposée aux élèves de la petite section de maternelle à la terminale. Les accords administratifs signés par la France et la Chine prévoient comme spécificité l'enseignement des mathématiques comme Discipline dite Non Linguistique, et la mise à disposition par le ministère chinois de l'Education de professeurs

de langue et littérature chinoises ainsi que de professeurs de mathématiques (Bellassen, Liao, dans Hélot et Erfurt, 2016 : 359). Ce dispositif d'enseignement bilingue a entraîné la publication de programmes officiels de l'Education nationale française, permis l'assignation de niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), et l'introduction d'enseignements culturels.

Dans une posture de recherche extérieure à l'établissement scolaire, nos réflexions questionnent la contribution de ce choix de scolarité à un développement par les élèves de compétences plurilingues et pluriculturelles, ainsi que la dimension identitaire de parcours marqués par des va-et-vient entre environnement familial et contexte scolaire, en Chine. Les récits et témoignages des acteurs sociaux de ce terrain, recueillis dans le cadre d'une approche biographique, nous éclairent sur un quotidien marqué par les mobilités culturelles et langagières. En nous appuyant sur des échanges recueillis en situation d'entretiens et sur nos observations personnelles d'un terrain familial, nous proposons d'observer comment se construisent les compétences plurilingues et pluriculturelles de jeunes scolarisés au LFS, en nous référant à la notion définie par Coste, Moore et Zarate comme

la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. (Coste, D., Moore, D., Zarate, G., 1997: 12).

Dans le cadre de cette étude, nous invitons le lecteur à faire plus ample connaissance avec cinq jeunes filles qui ont suivi leur scolarité en SIC au LFS : nous les avons réunies en entretien de groupe à la veille de leurs épreuves finales du Baccalauréat, en leur proposant de porter un regard réflexif sur leur parcours scolaire, leurs rapports aux langues et à aux écrits, leur identité. Quatre d'entre elles se sont déclarées très *proches de la culture chinoise*, précisant que l'école française avait *construit leur côté français*.

1. Plurilinguisme et pluriculturalité au cœur d'un parcours scolaire au LFS

Une éducation bilingue est selon Duverger caractérisée par *deux langues (...)* *officiellement et structurellement présentes à l'école, parallèlement, pour communiquer et surtout pour apprendre* (2015 : 15). Convaincue qu'*apprendre une*

autre langue, notamment à l'école, est (...) une manière (...) d'accéder à d'autres sensibilités, d'autres réalités, d'autres manières de vivre, de décrire, de penser le monde (Duverger, 2015 : 37), nous avons cherché à observer dans quelle mesure les contacts quotidiens vécus par des élèves de SIC au LFS pouvaient contribuer au développement chez ces jeunes de sensibilités et de compétences interculturelles accompagnant leur ouverture sur le monde. Les récits des jeunes montrent ainsi à quel point *la langue est indissociable de la vision du monde ; de fait, elle crée le monde, est le monde, à la fois dans ses aspects cognitifs, géographiques et spirituels* (Moore, 2006 : 140).

1.1. Les spécificités de la Section Internationale Chinoise

Hélot associe le dispositif des Sections Internationales (SI), développé au sein de l'Education nationale française, à des plurilinguismes valorisés au sein de cursus jugés prestigieux et élitistes, et perçus par les familles comme offrant *la possibilité d'augmenter (le) capital linguistique et culturel* de leurs enfants (Hélot in Hélot et Erfurt, 2016 : 371). L'auteure précise que la sélection en SI s'effectue sur la base des connaissances *déjà-là* d'enfants bilingues, qui choisissent ce cursus pour *développer leur compétence plurilingue* (2016 : 372). D'après une brochure du ministère de l'Education nationale française, les élèves de SI sont ainsi amenés à *passer naturellement d'une langue à l'autre, d'une culture à l'autre, et (ils) traversent quotidiennement la frontière séparant les deux systèmes éducatifs* (cité par Hélot in Hélot et Erfurt, 2016 : 373). En SIC, le quotidien des élèves s'articule dans un va-et-vient entre des cours de/en français et des cours de mathématiques dispensés en mandarin, mais aussi des cours en anglais, animés par des enseignants locuteurs natifs, dans une juxtaposition d'enseignements monolingues. Les pratiques plurilingues des élèves se développent davantage, d'après nos observations et les données recueillies en dehors de la classe, et plus particulièrement dans le cadre d'échanges entre pairs. Avec pour volonté de dépasser la connotation élitiste de ce programme éducatif, nous avons choisi de recueillir les récits d'acteurs de la section internationale. Les regards réflexifs portés sur des expériences vécues, au sein du LFS ou en dehors, contribuent à élargir notre compréhension de la construction chez ces jeunes de compétences plurilingues et pluriculturelles, en prenant conscience de la dimension identitaire de cette scolarité. Un parcours en lycée français nous semble ainsi contribuer au développement chez ces jeunes d'identités plurielles, au sens décrit par Maalouf : *Je n'ai pas plusieurs identités, j'en ai une seule, faite de tous les éléments qui l'ont façonnée, selon un « dosage » particulier qui n'est jamais le même d'une personne à l'autre* (Maalouf, 1998 : 8).

Si la SIC a d'abord été créée en réponse au souhait de la communauté des Chinois d'Outre-Mer de faire bénéficier ses enfants d'un apprentissage intensif de chinois (Bellassen, Liao, in Hélot et Erfurt, 2016), la section s'est également répandue au sein des établissements français de Shanghai et de Pékin, et un accord entre la France et la Chine prévoit la mise à disposition par le ministère de l'Education chinois de professeurs de langue et littérature chinoises et de professeurs de mathématiques. L'enseignement en chinois de ces disciplines, en complément de programmes en français conformes aux textes officiels de l'Education nationale française, nous semble constituer *un moyen bien plus efficace que le simple apprentissage de la langue étrangère en tant que telle d'accroître de manière sensible les ouvertures culturelles* (Duverger, 2015 : 37) : au-delà de l'enseignement de compétences langagières, les enseignants de SIC contribuent ainsi tant à la transmission de connaissances pédagogiques qu'à la diffusion auprès des élèves d'une culture éducative chinoise. En encourageant les jeunes à croiser au quotidien parcours familial et cheminement scolaire, dans une volonté d'ouverture sur l'international, une scolarité en SIC présente selon nous l'opportunité définie par Moore d'un *développement de compétences interculturelles tournées vers l'ouverture à la diversité et à la rencontre de la pluralité, elles présentent un cadre qui permet la mise en relation des langues et des cultures (familiales, scolaires et étrangères) dans un processus d'ouverture et d'intégration* (Moore, 2006 : 226).

1.2. A la rencontre de lycéennes en SIC au LFS : cinq élèves de Terminale Scientifique

Notre attention s'est portée sur un groupe d'élèves dont certaines ont commencé leur parcours en SIC l'année de la création de la section, en septembre 2008. Les lycéennes entraient alors en Cours Élémentaire Première année. L'une des jeunes filles présente un profil familial culturellement mixte, de mère originaire de Taiwan, et de père français ; elle a grandi en France, avant que la famille ne saisisse l'opportunité d'une expatriation. Ses quatre amies ont grandi en Chine dans des familles de cultures chinoises, et ont intégré le LFS dès l'école élémentaire. Dans le cadre d'une approche qualitative compréhensive semi-directive de recueil de données, nous avons rencontré ces lycéennes en entretiens de groupes, dans un souci de favoriser leurs échanges entre pairs à partir d'une thématique préalablement exposée. Nous avons pour objectif de les encourager à nous raconter les effets d'une scolarité en SIC, au LFS, sur le développement de leurs compétences plurilingues et pluriculturelles, leurs rapports aux langues, à l'écrit, et leur identité. Après une première prise de contact sur le réseau social WeChat, nous avons planifié l'organisation d'un entretien de groupe pendant les vacances de

printemps, au sein de l'établissement scolaire (sur autorisation de la Proviseure). Ce type d'entretien, réunissant les participantes autour d'un thème commun de discussion, nous semblait particulièrement adapté à ce groupe de jeunes filles dont nous connaissions les liens d'amitié, tissés au fil d'une scolarité majoritairement vécue au LFS. Nous avons, au cours de l'entretien, endossé le rôle d'animatrice, en observant et relançant les échanges, dans une attitude bienveillante et empathique et en veillant à éviter d'orienter les réflexions et les discussions. Nous avons préalablement transmis aux lycéennes la consigne suivante : *nous discuterons pendant l'entretien de groupe des langues dans votre environnement quotidien, à l'école comme au-dehors. Merci de bien vouloir apporter le jour de l'entretien cinq photos que vous aurez prises vous-mêmes, et qui représentent le mieux vos rapports aux langues, aux écrits, votre identité.*

Notre choix de baser les entretiens sur une approche visuelle avait pour motivation d'amener les participantes à mettre en scène leurs langues et leur(s) identité(s), en les rendant actrices de la recherche, impliquées dans l'élaboration d'un recueil de données constitué de leurs représentations des langues, et d'une explicitation du sens accordé aux images (Sylvén, in Kalaja et Melo-Pfeifer, 2019 : 115). Les relations amicales nouées par les jeunes, et notre proximité avec ce terrain de recherche, nous semblent avoir favorisé une situation de réflexions fructueuses, dans laquelle les jeunes se sont pleinement investies. En s'appropriant cette démarche réflexive, elles ont contribué à co-construire le savoir qui allait guider nos analyses. En entraînant les jeunes dans une approche biographique basée sur une méthode visuelle, nous avons ainsi pour objectif d'essayer, avec les jeunes, de *produire de la connaissance à partir de l'expérience vécue* (Molinié, 2015 : 108). L'usage de la photographie a encouragé l'évocation de récits de vie, dans un retour réflexif sur des parcours scolaires et/ou personnels. Les participantes ont illustré en images des va-et-vient quotidiens entre leurs cultures et leurs langues, décrivant ainsi le développement de leurs compétences plurilingues et pluriculturelles. L'enregistrement des échanges a facilité leur transcription, à partir de laquelle nous avons tissé les fils thématiques apportant des éléments de réponse à nos questionnements.

2. Le développement de compétences plurilingues et pluriculturelles au cœur d'un va-et-vient entre environnement familial et environnement scolaire

Après avoir veillé à solliciter leur consentement et leur autorisation pour l'utilisation à des fins de recherche des données recueillies, nous avons transmis aux jeunes un questionnaire quantitatif, destiné à nous permettre de mieux connaître le profil personnel de chacune. Afin de faire plus ample connaissance avec les

participantes, nous proposons à présent un bref portrait langagier du groupe, après avoir précisé que les lycéennes ont choisi d'être identifiées par leurs initiales. Le chinois mandarin est ainsi présenté par JW, LW et JC comme langue de la famille, alors que XP décrit un contexte familial marqué par le plurilinguisme et la pratique du chinois (mandarin), du shanghaiën, du français et de l'anglais. CP précise quant à elle que le français domine les échanges familiaux, avec des incursions de mandarin encouragées par sa mère. Les contacts avec la France varient selon les profils, d'une fréquence moyenne d'un séjour par an pour JW et XP, à un voyage tous les cinq ans pour LW, ou de deux fois chaque année en ce qui concerne JC. En dehors du chinois, du français et de l'anglais, les horizons langagiers des jeunes s'élargissent à travers l'apprentissage de l'espagnol ou de l'allemand en contexte scolaire, ou encore pour JW du japonais.

2.1. Des compétences plurilingues développées à l'école

Si elles ont grandi dans un environnement familial essentiellement sinophone, c'est au LFS que JW et JC ont débuté leur apprentissage du français en Cours Préparatoire, et bénéficié d'un accompagnement de l'équipe de Français Langue de Scolarisation : créée il y a plus de vingt ans, l'équipe d'enseignants spécialisés propose un programme intensif d'apprentissage du français, basé sur un partenariat entre la famille et l'école, pour garantir la réussite des élèves non francophones à leur entrée au LFS. En déclarant que *l'école française elle a totalement construit (son) côté français*, JC nous semble ainsi évoquer les implications sur sa construction identitaire de ce choix scolaire, tandis que LW relève la spécificité d'un apprentissage du chinois dans une école française en SIC, puisqu'*on n'apprend pas que des langues, mais on apprend aussi la culture*. Au long de l'entretien, les échanges entre les lycéennes mettent en évidence une forme de parler bilingue scellant leur appartenance à ce groupe. Nous observons ainsi pendant les discussions la manifestation de marques transcodiques, signes d'une connivence entre les locutrices (Dabène, 1994 : 95). Des incursions d'anglais ou de chinois au cœur d'une phrase en français, des formes de code-switching comme autant de passages d'une langue à une autre (Lüdi, Py, 2013 : 145), de pratiques plurilingues au cours desquelles les jeunes *mélangent les langues*. La notion de translanguaging nous semble toutefois mieux correspondre à la nature des échanges entre les lycéennes, un concept défini par Garcia comme permettant aux individus qui le partagent de donner un sens à leur monde bi-plurilingue, facilitant une compréhension plus approfondie de leurs échanges (Garcia, 2009 : 45).

Les jeunes évoquent ensuite, à partir de photographies de leur bibliothèque, ou d'extraits de leur agenda scolaire, leurs pratiques plurilittératiées. Cette notion correspond, selon Molinié et Moore, aux *pratiques sociales du lire-écrire comme un continuum entre différents contextes et conditions de développement (familial, scolaire, sociétal)* (2012 : 4), et s'applique à une description par les lycéennes de prises de notes plurilingues pendant les cours, ou au mélange des langues et des graphies dans leurs cahiers. Chacune s'est approprié ces pratiques de manière singulière : LW prend des notes en chinois dans son agenda français, parce que c'est *plus rapide et plus pratique*. JC confie lire beaucoup d'articles en chinois, parce que c'est plus simple pour elle, mais elle prend ses notes de cours en français parce que *ça écrit plus vite*, et elle précise avoir le sentiment de réfléchir dans les deux langues.

Les projets de groupes réalisés par les jeunes au cours de leur scolarité au LFS, sont ensuite autant de métissages culturels, et de croisements entre leurs cultures : des ombres chinoises pour mettre en scène une œuvre littéraire française, à un travail de recherche en français sur le calendrier lunaire chinois pour *mélanger les cultures*, avec ce choix d'un sujet en lien avec le cours de mathématiques enseigné en chinois. Des mobilités culturelles en contexte scolaire vécues comme une évidence par les jeunes, et complétées par LW, quand elle revient sur l'enseignement en SIC de la pensée philosophique d'auteurs chinois tels que Confucius ; des contenus pédagogiques spécifiques à cet enseignement dans une école française, que d'après la jeune fille *même dans les écoles chinoises on n'apprend pas*. Elle pose ainsi un regard réflexif sur ces expériences vécues, pour insister sur l'intérêt de connaître plusieurs cultures, au point de pouvoir observer les différences entre ces cultures. Le choix pour ces jeunes d'un parcours éducatif français, associé à des apprentissages scolaires de la langue et de la culture chinoises complétant des connaissances développées en famille, nous encourage à considérer leur aptitude potentielle à créer des passerelles entre leurs cultures, dans des situations de médiation interculturelle.

2.2. Des identités plurielles construites « en famille », à l'école comme en dehors

Un sentiment d'appartenance au groupe des élèves de SIC a conduit les jeunes à le considérer comme *une famille*. Touchant du doigt la dimension identitaire d'une scolarité en SIC au LFS, nous avons alors posé aux jeunes filles la question suivante : *que retiendrez-vous de votre parcours d'élèves de SIC au LFS ?* En chœur, elles ont attribué un surnom affectueux à leur enseignante de langue et

littérature chinoises, avant que XP ne poursuive en précisant : *on dirait une famille*. Si la SIC est une *famille*, les jeunes filles ne manquent toutefois pas d'inclure dans leurs explications des photographies de leurs parents, grands-parents et fratries, ou encore des lieux qu'elles associent à leurs racines familiales. Elles mettent ainsi en relief le rôle de leur famille comme *lieu privilégié de la transmission des langues aux enfants* (Déprez, 2013 : 35). À l'aide d'une photographie, XP évoque ses grands-parents maternels, acteurs de son plurilinguisme et de sa maîtrise du shanghaien. JC présente un cliché pris peu après sa naissance, elle y est entourée de ses parents, de son frère et de sœur, dans la maison familiale, en France, où sa mère vit et travaille depuis plus de vingt ans, influençant selon la jeune fille le *côté français* de la fratrie. LW rend ensuite hommage au parcours académique suivi par ses parents, et à un héritage d'excellence scolaire considéré comme un gage d'ascension sociale. Chacune, croisant et entremêlant son histoire personnelle et son vécu scolaire, participe ainsi à plusieurs cultures, illustrant selon nous la *synthèse* décrite par Grosjean de l'individu biculturel, être *unique et spécifique* (Grosjean, 2015 : 169) en contact avec deux (ou plusieurs) cultures.

3. Représentations des langues et identités plurielles : des ponts en construction entre les cultures

Les lycéennes se sont déclarées en entretien *très proches de la Chine*, où elles ont grandi, et *très proches de la culture chinoise*, par leur environnement familial majoritairement chinois et sinophone. Mais elles ont également expliqué avoir vécu, tout au long de leur enfance, des expériences de mobilités culturelles quotidiennes entre cet environnement et un contexte scolaire tant français et francophone, que pluriculturel et plurilingue. JC identifie ainsi le rôle essentiel joué par l'école dans la construction de son *côté français*, un constat confirmé par JW, qui précise n'avoir jamais vraiment vécu en France. Il lui semble malgré tout naturel d'envisager y poursuivre ses études, comme une suite logique à son parcours éducatif. Selon JC, ces diverses influences culturelles ont donné lieu dans sa famille à un mode de pensée *très, très mélangé*. L'expression de ce mélange nous invite à considérer une dimension plurielle et située de la construction identitaire de ces jeunes, évoquée par Taboada-Leonetti comme *le produit d'un processus dynamique* que l'auteure décrit de la manière suivante : *tout au long de la vie, au sein des réseaux d'interaction familiaux et sociaux, se construit et se reconstruit l'ensemble des traits qui définissent un individu et par lesquels il se définit par rapport aux autres* (Taboada-Leonetti, 1990 : 44).

Au fil des échanges émerge toutefois l'ombre d'un dilemme, que les adolescentes expriment par leur regret de constater qu'aucune langue ne *shine* ou ne

brille plus que les autres au sein de leur répertoire langagier. Elles décrivent ainsi leur sentiment de ne pas parler chinois *comme les Chinois*, ou français *comme les Français*. JW explique que cette absence de langue dominante est peut-être liée au fait qu'elles *mélangent un p'tit peu tout en fait*. Le français apparaît pour LW et JW plus clairement dans sa représentation de langue de scolarisation, LW précisant que son répertoire langagier accorde une place privilégiée au chinois mandarin. XP trouve de son côté assez naturel d'avoir une préférence pour l'une ou l'autre langue, alors que JC déclare réfléchir dans les deux langues.

4. Education bilingue et ouverture sur le monde

Notre expérience du terrain, en lien avec la communauté francophone de Shanghai, nous permet d'observer que le choix d'une scolarité en établissement français de l'étranger a pu être inspiré par des expériences vécues par les parents eux-mêmes hors de Chine, notamment dans le contexte d'études supérieures. Si l'objectif premier était d'offrir à leur enfant l'opportunité d'une ouverture à l'international et à l'altérité, les témoignages et récits des lycéennes montrent à quel point elles ont su s'approprier ce parcours éducatif sous le signe de la diversité. En fin d'entretien, JW, CP et LW évoquent la poursuite de leurs études en France, présentant le LFS dans sa mission de tremplin pour la réalisation de leurs projets. JC a quant à elle choisi Londres, parce qu'elle a *toujours aimé le fait que ça soit HYPER international*, une attirance pour la capitale anglaise désignée par la jeune fille comme un *carrefour du monde*, révélant son intérêt pour un environnement pluriculturel. Dans leur impatience à vivre de nouvelles expériences plurilingues et pluriculturelles, les témoignages des lycéennes nous encouragent ainsi, à la suite de Duverger, à envisager l'apprentissage des langues à l'école comme une voie d'accès à d'autres manières de *penser le monde* (Duverger, 2015 : 37).

Rencontrées virtuellement un an après notre première rencontre, les jeunes filles réfléchissaient au projet de s'installer en Chine à la fin de leurs études, avec pour double objectif la réussite professionnelle et un retour vers les racines identitaires de leur famille. Les données recueillies auprès de ces anciennes lycéennes de SIC au LFS, devenues étudiantes *transnationales* (Ballatore, citée par Molinié, 2015 : 177), illustrent la contribution de cette section à l'ouverture sur le monde et à la diversité d'actrices sociales, conscientes d'avoir un rôle à tenir pour une meilleure intercompréhension entre les cultures.

Conclusion

Nous avons choisi, dans le cadre de cette contribution, de partir à la rencontre de lycéennes scolarisées en Section Internationale Chinoise au Lycée Français de Shanghai, et ayant grandi dans un environnement familial majoritairement sinophone. La mise en place d'un suivi longitudinal, après leur départ de la mégapole chinoise, nous a permis d'accéder aux expériences langagières et culturelles vécues pendant leurs premières années d'études supérieures, dans le contexte particulier d'une pandémie mondiale : questionnements identitaires et situations de médiation interculturelle ont alors plus spécifiquement émergé de nos échanges, comme autant de fils d'analyse à tisser pour compléter et approfondir notre compréhension des implications d'un parcours scolaire débuté en établissement français de l'étranger en Chine.

Bibliographie

- Bellassen, J., Liao, M. 2016. L'enseignement bilingue en langue chinoise. In : *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Limoges : Lambert-Lucas, p. 355-385.
- Coste, D. Moore, D., Zarate, G. 1997. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Dabène, L. 1994. *Repères sociologiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Deprez, C. 2013. *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris : Didier.
- Duverger, J. 2015. *L'enseignement en classe bilingue*. Paris : Hachette.
- Garcia, O. 2009. *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Chichester : Wiley-Blackwell.
- Grosjean, F. 2015. *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*. Paris : Albin Michel.
- Hélot, C., Erfurt, J. 2016. *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Kalaja, P., Melo-Pfeifer, S. 2019. *Visualising multilingual lives. More than words*. Bristol : Multilingual matters.
- Lüdi, G., Py, B. 2013. *Etre bilingue*. Berne : Peter Lang SA.
- Maalouf, A. 1998. *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset.
- Molinié, M. 2015. *Recherche biographique en contexte plurilingue. Cartographie d'un parcours de didacticienne*. Paris : Riveneuve éditions.
- Molinié, M., Moore, D. 2012. « Les littératies : une Notion en Questions en didactique des langues (NeQ) ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 9-2, p.1-10. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2757> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2757> [consulté le 29 janvier 2022].
- Moore, D. 2006. *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- Taboada-Leonetti, I. 1990. Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue. In : Camillieri, C. *Les stratégies identitaires*. Paris : PUF, p. 43-83.



ISSN 1776-2669
ISSN en ligne 2260-6483

Représentation visuelle de la publicité et acquisition de la compétence culturelle : exemple de deux publicités dans *Totem 3*

ZHOU Xiaofei

Université des Études internationales du Sichuan, Chine
xfzhzhou82@126.com

Reçu le 22-01-2022 / Évalué le 10-04-2022 / Accepté le 05-07-2022

Résumé

Le présent article est consacré à l'analyse de la publicité selon une perspective culturelle dans l'enseignement de la langue-culture. Tout d'abord, guidés par les deux systèmes de représentation de Stuart Hall (toutes sortes d'objets, de personnes et d'événements → concepts → signes), nous mettons en évidence l'importance de la publicité en tant que représentation visuelle dans l'enseignement de la langue-culture. Ensuite, en prenant deux publicités dans *Totem 3* comme exemples, nous listons les activités pédagogiques concernées et nous indiquons un problème lié à la réception de ces deux publicités par les apprenants. Enfin, en associant le processus d'encodage-décodage et le stéréotype, nous faisons quelques analyses et nous proposons quelques pistes relatives à l'apprentissage de la dimension culturelle de la publicité afin que l'apprenant acquière la compétence culturelle en comprenant mieux la diversité d'une culture.

Mots-clés : publicité, représentation visuelle, encodage-décodage, stéréotype

广告的视觉表征与文化能力习得 ——以Totem 3中的两则广告为例

摘要

本文着力于分析广告在语言文化教学中的文化维度。首先，以斯图尔特·霍尔（Stuart Hall）的两个表征系统（各种物体、人和事件→概念→符号）为指导，文章将强调广告作为视觉表征在语言文化教学中的重要性。然后，以对外法语教材 Totem 3中的两则广告为例，列出相关的教学活动设计，并指出学习者在接收这两则广告的过程中存在的问题。最后，结合编码-解码过程及刻板印象，分析问题出现的原因并提出从文化维度学习广告的途径，以便学习者更好地理解文化的多样性并习得文化能力。

关键词：广告；视觉表征；编码-解码；刻板印象

**Visual representation of advertising and acquisition of cultural competence:
example of two advertisements in *Totem 3***

Abstract

This article is devoted to the analysis of advertising from a cultural perspective in the teaching of language-culture. First, guided by Stuart Hall's two systems of representation (all kinds of objects, people and events → concepts → signs), we will highlight the importance of advertising as visual representation in language-culture teaching. Then, taking two advertisements in *Totem 3* as examples, we will list the pedagogical activities concerned and we will indicate problems related to the reception of these two advertisements by the learners. Finally, by associating the process of encoding-decoding and the stereotype, we will make analyzes and we will propose some tracks relating to the learning of the cultural dimension of advertising so that the learner acquire cultural competence by better understanding the diversity of a culture.

Keywords: advertising, visual representation, encoding-decoding, stereotype

Introduction

Étant donné le développement actuel de la technologie numérique, les médias tels que les films, les publicités, les photos, les vidéos, le GIF, permettent de fabriquer et de diffuser un nombre considérable d'images. Or, puisque les images permettent une certaine facilité et rapidité de compréhension, nous avons une forte tendance à nous informer par les images, à communiquer avec le GIF ou les émoticônes, et à exposer notre vie en postant des photos ou des vidéos sur les réseaux sociaux ; certaines personnes gagnent même leur vie en faisant des vidéos. Ainsi, les images ont changé la façon dont nous percevons le monde. Comme Louise Maurer et Danielle Londei le disent, « notre manière de penser le monde, qu'il s'agisse tant de notre mémoire collective que de notre appréhension du présent ou de notre projection vers le futur, est en train de changer justement parce que l'image supplante largement l'expressivité qui jusqu'ici était dominante, l'écriture » (Maurer, Londei, 2008 : 220). Nous sommes par conséquent entrés dans une nouvelle ère, celle de l'image, dont l'importance va désormais de soi.

En tant que signes visuels, les images représentent des éléments explicites et implicites d'objets ou de personnes que nous voulons exposer. C'est la raison pour laquelle elles sont valorisées comme documents authentiques dans l'enseignement de la langue-culture, publicité incluse. En effet, la publicité crée une image concrète et intuitive à travers un langage visuel (formes, couleurs, mise en page, etc.) et exprime visuellement le thème publicitaire. Étant une représentation

visuelle, considérée comme un moyen pour comprendre rapidement la culture cible, la publicité est ainsi logiquement souvent sélectionnée par des méthodes de français langue étrangère comme type de support pédagogique.

La faculté d'études françaises de l'Université des Études internationales du Sichuan utilise *Totem* comme méthode pédagogique audiovisuelle. Dans cette méthode, « tous les documents sont authentiques » (Lopes, Le Bounec, 2015 : 3) : télé, radio, presse, films, et publicités aussi. En fonction de chaque niveau, les auteurs sélectionnent certaines publicités pour sensibiliser les apprenants à la langue et à la culture françaises. Mais qu'en est-il exactement de la réception et de la compréhension des publicités par les apprenants ? Quelles stratégies met-on en œuvre pour que la publicité soit un des supports pédagogiques les mieux adaptés à la dimension culturelle de l'enseignement de la langue-culture ? En nous appuyant sur deux publicités extraites de *Totem 3*, nous allons tenter de répondre à ces questions en proposant quelques analyses et quelques pistes pour que l'enseignant amène les apprenants à la dimension culturelle et à l'acquisition de la compétence culturelle, ce par le biais de la publicité.

1. Représentation visuelle de la publicité

Le développement de la technologie visuelle a désormais changé notre comportement et nos habitudes : non seulement nous produisons des images en grande quantité, mais nous en « consommons » également en permanence, ce qui donne à la culture visuelle une place prépondérante dans la vie quotidienne de tout un chacun. Selon W. J. T. Mitchell, « la culture visuelle concerne fondamentalement la construction sociale du champ visuel. Ce que nous voyons et la manière dont nous en venons à le voir ne font pas simplement partie d'une capacité naturelle¹ » (Mitchell, 2002 : 170). La culture visuelle est sociale de part en part, elle consiste en des pratiques qui contiennent et représentent des systèmes, des comportements, des idéologies et des valeurs cachés, invisibles. C'est par le biais de ces pratiques complexes représentées par des signes visuels que, d'une part, les relations sociales se structurent et sont reproduites, et, d'autre part, qu'elles sont critiquées.

Mais comment se forment les signes qui composent la culture visuelle ? D'après Stuart Hall, la représentation comporte deux systèmes ou deux processus : toutes sortes d'objets, de personnes et d'événements → concepts → signes. Quand on observe, on transforme ce qu'on regarde (un objet par exemple) en concepts, et puis on transforme ceux-ci en signes ; autrement dit, on montre sous une forme symbolique une image façonnée de cet objet-là, qui en est la représentation visuelle et qui produit un certain sens et participe à l'échange culturel. Cependant,

étant donné que l'histoire, la culture, la politique et les valeurs de l'auteur de signes visuels sont intégrées, implicitement ou explicitement, dans la construction de l'image, les mêmes objets ou personnes apparaîtront sous des formes symboliques complètement différentes. Ainsi, la représentation visuelle est par essence variable, et sa formation consiste en deux processus complexes par lesquels la reconstruction de l'image se fait toujours en fonction de différences subjectives émotionnelles et cognitives.

En tant que représentation visuelle constituée d'un certain nombre de signes, la publicité, qu'elle se présente sous la forme d'une affiche ou d'un spot, confère aux produits une signification symbolique dans un contexte culturel réel, et est diffusée à travers une créativité spécifique de médias partagés. Compte tenu de l'économie et de la fonctionnalité, les signes visuels spécifiques de la publicité dépendent des caractéristiques du produit, des éléments thématiques, des canaux de communication ainsi que des publics cibles. Afin d'attirer l'attention de ceux-ci et de les impacter, les concepteurs publicitaires doivent prendre en compte les besoins, les désirs et l'esthétique de ces publics cibles lors de la création de la publicité, c'est-à-dire lors de la construction de la représentation visuelle ; en outre, les valeurs et la cognition des concepteurs publicitaires influenceront également la construction des représentations visuelles. Par conséquent, la publicité est sociale de part en part et contient des significations cognitives, émotionnelles et même idéologiques, diverses et variées.

À travers la représentation visuelle de la publicité, nous pouvons ainsi déceler et explorer les éléments à la fois explicites et implicites d'une culture tels que les valeurs, l'identité, les structures et les relations sociales, etc. Dans une société où la culture visuelle est privilégiée, la publicité se présente donc comme un document de choix particulièrement adapté et pertinent dans le cadre de l'enseignement de la langue-culture, de la sensibilisation des apprenants à l'altérité et à la diversité, et de l'acquisition de leur compétence culturelle.

2. Activités pédagogiques relatives à deux publicités dans *Totem 3*

Nous avons choisi deux publicités extraites de *Totem 3* comme exemples pour, d'une part, montrer quelles sont les activités pédagogiques auxquelles elles peuvent donner lieu, et, d'autre part, pour analyser le rôle de la publicité dans cette méthode et pour souligner un problème que rencontrent les apprenants, celui de la réception de ces deux publicités. Il s'agit d'une publicité d'Air France (L12), et d'une affiche publicitaire d'Éram (chaussures) et de celle de la Chèvre rit (fromage) (L19).

La publicité d'Air France (2011) emprunte le fameux baiser volant du ballet moderne *Le Parc*. Le décor représente le ciel et les nuages, et un homme étendant les bras fait voler une femme qui lève ses jambes à l'horizontale en l'embrassant sur la bouche. Les activités pédagogiques sont les suivantes : décrire l'affiche ; lire le slogan et trouver une phrase qui correspond au sens du slogan ; citer les mots qui viennent à l'esprit en regardant la publicité ; associer les différents types de vacanciers sur les réseaux sociaux avec une photo pour introduire les notions de grammaire.

Dans la publicité d'Éram (chaussures), on peut voir deux affiches sur lesquelles se trouve l'image de deux familles recomposées. Les slogans sont : « Il faudrait être fou pour dépenser plus », « Comme disent mon papa, ma maman et la troisième femme de mon papa : la famille c'est sacré » et « Comme disent ma maman et son petit copain qui a l'âge d'être mon grand frère, la famille c'est sacré ». Tout cela, et en particulier l'insistance sur le mot « sacré », construit une représentation visuelle qui est susceptible de provoquer des débats, de sorte que cette publicité fait preuve à la fois d'originalité et de provocation. La publicité de la Chèvre rit, juste à côté de celle d'Éram, nous montre une famille traditionnelle française dans les années 70, un père, une mère et deux enfants à table. Les activités pédagogiques sont les suivantes : obtenir, par des questions adéquates, des réponses sur le thème, le type de famille, le produit, son prix ; explication des mots ; mots en relation avec les liens familiaux. Quant à la présence des éléments culturels : quels sont les objectifs d'Éram ? Sur quel mot la publicité insiste-t-elle ? Quelles sont les différences entre les deux publicités, celle d'Éram et celle de la Chèvre rit ? Quelle image de la famille les publicités de votre pays qui représentent la famille vous donnent-elles ?

À travers les activités ci-dessus, la publicité a pour fonction principale d'introduire le thème de la leçon et de susciter l'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire ; autrement dit, par le moyen de la publicité, l'accent demeure sur l'enseignement de la langue, et le rôle de la publicité dans l'enseignement de la culture n'est pas valorisé.

Pourtant, la raison pour laquelle nous avons choisi ces deux publicités est liée à la réaction des apprenants, qui est d'ordre proprement culturel. En effet, la publicité d'Air France donne à certains apprenants le sentiment que les Français sont romantiques et libérés, et d'autres pensent qu'ils sont trop passionnés ; la publicité d'Éram met en évidence l'image de la famille recomposée (phénomène social et culturel répandu en Occident) en insistant sur le mot « sacré », ce au lieu de vanter le produit (l'information qui lui est relative se réduit au prix indiqué au-dessous de chaque paire de chaussures) ; certains apprenants pensent donc que cette publicité est « étrange », car elle n'est pas centrée sur le produit.

L'analyse ci-dessus a révélé que l'apprentissage de la culture à travers la publicité n'était pas assez efficace. À quoi ce manque d'efficacité est-il dû ? Qu'est-ce que l'enseignant doit faire afin d'amener les apprenants à mieux comprendre la représentation visuelle de la publicité et à acquérir la faculté d'analyser la publicité dans sa dimension culturelle ? Dans les parties suivantes, nous allons proposer quelques explications ainsi que quelques pistes pour favoriser et développer l'analyse de la publicité dans sa dimension culturelle.

3. Encodage-décodage de la publicité

Comme nous l'avons dit plus haut, la publicité est une représentation visuelle faite de transformations et de reconstructions. La fabrication de la publicité s'apparente donc à un processus d'encodage : un processus complexe de transformation des personnes ou des choses réelles en concepts puis en signes. Dans ce processus, la même personne ou chose prend des formes symboliques complètement différentes sous l'influence de la culture, de l'histoire, de la politique et des valeurs des différents codeurs ; et l'appréciation du public de ces formes symboliques équivaut au processus de «décodage». Pour un même encodage, il existe des différences de décodage, car « la façon dont nous voyons les choses est affectée par ce que nous savons ou ce que nous croyons 2 » (John Berger, 1972 : 8). L'asymétrie d'informations entre l'encodeur et le décodeur conduit ainsi inévitablement à une inadéquation entre le décodage et l'encodage, et à l'émergence d'une différence entre production et réception de la représentation visuelle.

La publicité, qui est créée par différents producteurs d'images dans un contexte spécifique, donne ensuite lieu à une réception hétérogène qui est fonction des différences de groupes, de périodes, de régions, de cultures. Il s'agit là de la diversité du décodage, des différentes manières dont celui-ci est opéré : décoder intégralement selon l'intention de l'encodeur ; accepter partiellement l'intention du codeur et avoir des interprétations personnelles et différentes ; décoder en s'écartant complètement de l'intention présente dans l'encodage, jusqu'à pouvoir aboutir à son incompréhension totale en raison de valeurs trop différentes. Ces trois derniers cas renvoient au phénomène du « Cultural Discount », qui signifie que les produits culturels diffusés sur le marché international ne sont pas reconnus ou compris par le public dans d'autres pays ou régions en raison de différences culturelles, ce qui entraîne une diminution de leur valeur. Ce phénomène est dû d'une part au fait que la publicité n'est pas conforme aux valeurs et aux comportements locaux, et d'autre part au fait qu'il existe aussi des stéréotypes chez les destinataires, dont le jugement repose en général toujours sur leur propre système de valeurs. C'est la raison pour laquelle certains apprenants ne peuvent pas comprendre dans la dimension culturelle les deux publicités que nous avons choisies.

4. Déconstruction des stéréotypes

Dans cette partie, nous allons analyser les représentations stéréotypées présentes dans la publicité ainsi que les stéréotypes des apprenants ; puis, nous proposerons quelques pistes relatives à la déconstruction de ces stéréotypes, à la construction d'un nouveau système de décodage et à l'acquisition de la compétence culturelle.

4.1. Stéréotypes dans la publicité et chez les apprenants

Premièrement, l'encodage et la diffusion de la publicité font de celle-ci une représentation pleine de stéréotypes. En effet, d'une part il existe des stéréotypes dans la cognition des concepteurs de publicités, et, d'autre part, les publicités répondent également aux stéréotypes des consommateurs. Et en ce qui concerne la diffusion des publicités, par la répétition et la stimulation audiovisuelle telles que les formes, les couleurs, la mise en page et les bandes sonores, elles forment et renforcent les stéréotypes des consommateurs sur le produit et l'environnement où celui-ci se trouve.

Deuxièmement, l'acquisition par les apprenants de leur langue maternelle et de leur propre culture ainsi que d'autres expériences d'apprentissage, constitue la base de l'apprentissage de nouvelles langues et cultures. Au cours de cette acquisition et de ces expériences, le contexte social (famille, école, mass médias, etc.) est une des racines de la formation des stéréotypes. C'est pourquoi lorsqu'on est en présence de cultures différentes, au lieu de tenter de comprendre la logique interne de ces cultures, on prend souvent sa propre culture comme seule norme de référence. Quand les apprenants regardent nos deux publicités françaises, ils en font un décodage basé sur le système de valeurs chinois, qui est très différent du français, et cela constitue un obstacle à une compréhension adéquate de l'encodage.

Dans la publicité ainsi que chez les apprenants, il existe donc toujours des stéréotypes, et ceux-ci ont deux faces. D'une part, on peut les considérer comme un passage obligé dans le processus d'approche de l'Autre, car, selon la psychologie sociale, la classification et la catégorisation sont des opérations cognitives naturelles propres à l'activité humaine. En effet, « le stéréotype schématise et catégorise ; mais ces démarches sont indispensables à la cognition, même si elles entraînent une simplification et une généralisation parfois excessives. Nous avons besoin de rapporter ce que nous voyons à des modèles préexistants pour pouvoir comprendre le monde, faire des prévisions et régler nos conduites. » (Amossy, Herschberg Pierrot, 2014 : 28). Par conséquent, la publicité, « par sa

manipulation des stéréotypes ambiants » (Defays, 2003 : 81), apparaît comme une des sources privilégiées dans l'enseignement des langues étrangères. D'autre part, le stéréotype constitue également une barrière cognitive : les représentations stéréotypées des publicités visent des clients cibles spécifiques et fabriquent une image idéale des consommateurs. Par conséquent, bien que la publicité ne soit que le reflet d'une partie de la culture, il est facile, à travers la répétition médiatique, de donner l'impression d'une « généralisation » aux consommateurs, qui ignorent ainsi les différences individuelles. En même temps, les stéréotypes des apprenants affecteront nécessairement le décodage des publicités et provoqueront des troubles cognitifs. Les enseignants doivent donc guider les apprenants pour qu'ils parviennent à déconstruire les stéréotypes.

4.2. Pistes pédagogiques pour la déconstruction des stéréotypes

D'abord, l'enseignant doit aider l'apprenant à déplacer son point de vue et à observer les comportements des autres non pas avec son propre regard, mais avec le leur : « regarder autrui avec les yeux d'autrui ». Pour parvenir à ce changement de perspective, nous devons essayer d'insérer chaque élément culturel dans le contexte socioculturel dont il fait partie, c'est-à-dire de replacer les représentations visuelles dans leur environnement socioculturel d'origine. Cela donne naissance à une sorte d'empathie qui nous permet, d'une part, de comprendre les signes de la publicité, signes qui sont le reflet de la spécificité d'autres cultures et qui sont perçus à partir de ces cultures, et, d'autre part, d'accepter d'autres manières de penser, de ressentir, d'imaginer et de vivre. Bien sûr, il est nécessaire que l'enseignant explique au préalable le contexte social de la publicité, les valeurs et les façons de penser inhérentes à la langue/culture cible, ou qu'il dirige l'apprenant vers des documents *ad hoc* afin qu'il puisse mieux comprendre la publicité à partir de la culture de la langue cible.

Par ailleurs, adopter une approche comparative peut se révéler une stratégie pédagogique très pertinente. D'une part, il convient de comparer des publicités différentes pour le même type de produit dans la culture de la langue cible afin d'éviter que l'apprenant se livre à une généralisation de la culture de cette langue ; d'autre part, il convient également que la publicité soit conforme au contexte culturel du public cible afin d'assurer une diffusion fluide des informations publicitaires et une communication efficace. Ainsi, par le biais de cette stratégie comparative, nous pouvons explorer dans une certaine mesure la différence des valeurs et des façons de penser entre culture locale et culture cible. L'enseignant doit donc inviter l'apprenant à comparer les publicités de deux cultures et à trouver des

différences culturelles à travers les signes (image, slogan), à analyser et à résumer les raisons de ces différences à partir du contexte culturel de chaque culture.

Par le moyen de la comparaison de la représentation visuelle, les apprenants peuvent mieux appréhender la diversité et la singularité culturelles et mieux accepter le multiculturalisme. Ils sont ainsi amenés à réfléchir sur eux-mêmes et à se préparer à une éventuelle coopération qui consiste dans le fait « d'appréhender la diversité culturelle comme un enrichissement, de faire de l'expérience de l'hétérogénéité l'occasion d'une valorisation réciproque des deux cultures en présence qui pourraient travailler ensemble à des mises en commun sans renoncer à leur singularité propre. » (Virasolvit, 2013 : 66).

Conclusion

Nous sommes désormais entrés dans l'ère de l'image. La publicité, en tant que représentation visuelle, est devenue un document authentique important dans l'enseignement des langues et des cultures étrangères. Elle ne doit pas être utilisée uniquement pour la pratique linguistique, mais aussi et surtout pour l'acquisition de la compétence culturelle.

Même si des publicités sont souvent sélectionnées comme types de supports pédagogiques dans les méthodes de français langue-étrangère, dans certains cas les activités pédagogiques sont conçues de telle sorte qu'elles se concentrent sur l'apprentissage du vocabulaire et de la langue. Leur exploitation en vue de l'acquisition de la compétence culturelle est donc négligée, et l'apprenant éprouve des difficultés à bien comprendre les publicités dans leur dimension culturelle. Ce problème découle d'une inadéquation entre le processus de l'encodage par les concepteurs publicitaires et celui du décodage par l'apprenant, car ces processus, influencés par deux cultures différentes, contiennent des stéréotypes. Face à ces difficultés, l'enseignant doit inciter l'apprenant à regarder autrui avec les yeux d'autrui, à utiliser les approches comparatives et à déconstruire les stéréotypes. Tout cela permet à l'apprenant d'apprendre à interpréter correctement les publicités et d'avoir une meilleure compréhension du multiculturalisme ; il peut ainsi faire preuve d'une forme d'empathie et d'une certaine auto-réflexion qui lui permettront de se préparer à l'acquisition des compétences en communication interculturelle.

Bibliographie

Amossy, R., Herschberg Pierrot, A. 2014. *Stéréotypes et clichés - Langue, discours, société*. Paris: Armand Colin.

Berger, J. 1972. *Ways of Seeing*. New York: Penguin.

Defays, J.-M. 2003. *Le français langue étrangère et seconde - Enseignement et apprentissage*. Sprimont : Pierre Mardaga éditeur.

Lopes, M.-J., Le Bougnec, J.-Th. 2015. *Totem 3*. Paris : Hachette.

Maurer, L., Londei, D. 2008. Introduction : images, discours, et représentations culturelles. In : *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Edition des archives contemporaines, p. 219-225.

Mitchell, W. J. T. 2002. « Showing seeing: a critique of visual culture ». *Journal of Visual Culture*, n°1, p. 165-181.

Virasolvit, J. 2013. « Quel interculturel en classe de FLE ? Analyse et proposition de scénarios ». *Synergies Chine*, n° 8, p. 65-81. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Chine8/Article6Virasolvit.pdf> [consulté le 27 février 2022].

Notes

1. Traduit en français par l'auteur de l'article, texte original : « Visual culture is fundamentally about the social construction of the visual field. What we see, and the manner in which we come to see it, is not simply part of a natural ability ».

2. Traduit en français par l'auteur de l'article, texte original: «The way we see things is affected by what we know or what we believe ».



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Appariement de lexèmes chez des apprenants chinois en cursus bilingue

LIU Xian

Université de Shenzhen, Chine

emilielx@126.com

Reçu le 20-01-2022 / Evalué le 09-03-2022 / Accepté le 01-07-2022

Résumé

Notre recherche vise à comprendre l'appariement de lexèmes dans la production écrite en français (L3) chez des apprenants chinois dont la L2 est l'anglais. Nous avons mené une enquête auprès de 137 étudiants en cursus français-anglais dans quatre universités chinoises. Avec les analyses quantitatives (Test-t) et qualitatives des productions écrites des étudiants, et en nous appuyant sur le modèle de l'activation du lemme plurilingue, nous découvrons que d'une part, les occurrences d'appariement de lexèmes présentent une forte corrélation avec l'habileté en L3 non en L2, et d'autre part, dans la structure lexicoconceptuelle le transfert du lemme de la L2 dans celle de la L3 remonte à l'appariement de lexèmes d'un point de vue psychologique du traitement langagier.

Mots-clés : appariement de lexèmes, transfert, lemme, habileté, traitement langagier

中国双外语学习者的词位匹配现象

摘要

本文旨在探究二语为英语的中国学习者在三语法语书面语产出中的词位匹配现象。我们对来自中国四所高校的137名英法双语专业学生展开调查。采用定量（T检验）与定性分析相结合的方法，借助多语词目激活模型，我们发现词位匹配与三语熟练度存在相关性，而与二语熟练度不相关。另外，从语言心理加工的视角出发，词位匹配现象的出现源自二语词目对三语词目中词汇概念结构的迁移。

关键词：词位匹配；迁移；词目；熟练度；语言加工

Lexeme Matching among Chinese learners in a French-English curriculum

Abstract

Our research aims to understand lexeme matching in French (L3) written production of Chinese students (L2 English). We conducted a survey among 137 students in a French-English curriculum from four Chinese universities. With quantitative (T test) and qualitative analysis of the students' written productions, using the model of multilingual lemma activation, the research discovers that on one hand, the

occurrences of lexeme matching have a significant correlation with L3 proficiency (not with L2 proficiency), on the other hand, lexeme matching results from L2-L3 lemma transfer in the lexical-conceptual structure from a psychological viewpoint of language processing.

Keywords: lexeme matching, transfer, lemma, proficiency, language processing

Introduction¹

Les cognats en général se définissent comme des mots présentant une grande parenté dans de différentes langues, qui aident l'apprenant à deviner le sens lexical et à mémoriser de nouveaux mots (Schmitt, 1997 : 209)². Un grand nombre de recherches (Haastrup, 1991 ; Swan, 1997 ; Jessner, 1999 ; Ringbom, 2007 ; Otwinowska-Kasztelanic, 2009, 2010) démontrent que la conscience des cognats peut améliorer la compétence d'apprentissage des langues (Otwinowska-Kasztelanic, 2011 : 4). En fait, l'apprenant ne disposant pas de connaissances étymologiques émet toujours un jugement individuel sur les cognats en fonction de la perception de similarité orthographique (ou phonologique) des lexies issues de différentes langues. Cependant, certains cognats ont vécu un changement formel ou sémantique dans le processus de développement, alors que certains mots sémantiquement différents revêtent la même forme par hasard. Ainsi apparaissent de nombreux homographes ou homophones (mais au sens différents), qui font obstacle à la compréhension et à la production langagières des apprenants.

L'anglais et le français partagent des similarités lexicales étant donné de nombreux emprunts mutuels ainsi que ceux d'origines latine ou grecque. Ces cognats ne comportent qu'un certain nombre de « vrais amis », mots apparentés sémantiquement identiques. Il existe toutefois entre ces langues des homographes dont la forme est identique ou proche, mais le sens complètement ou partiellement différent, sous la dénomination de « faux amis » comme *librairie-library* en français-anglais. Parmi les étudiants chinois du français, la plupart ont choisi l'anglais comme première langue étrangère dès leur troisième année d'études primaires. Les cognats français-anglais peuvent certes faciliter l'apprentissage du français, mais être aussi source d'erreurs lexicales parmi lesquelles se distinguent celles d'homographes (et d'homophones). Il est donc important d'étudier ce phénomène linguistique pour mieux le comprendre et améliorer l'enseignement du lexique de la langue française en Chine.

Adoptant la terminologie de Bouvy (2000) « l'appariement de lexèmes³ » (*Lexeme Matching*), nous explorons les « faux amis » par l'analyse de productions écrites d'étudiants chinois. Notre recherche s'articule autour de la question suivante : comment et pourquoi les étudiants transfèrent-ils des homographes (et homophones) de la L2 (anglais) dans la L3 (français) ? En vue de répondre à cette question, nous avons mené une étude empirique au sein de quatre universités chinoises (Université Sun Yat-sen, Université de Shenzhen, Université du Shanxi et Université Polytechnique de Wuhan) auprès de 82 étudiants de première année, de niveau A1 à A2 (niveau débutant), et de 55 étudiants de troisième année, de niveau B2 à C1 (niveau intermédiaire), inscrits en cursus français-anglais. Nous avons analysé 231 compositions d'étudiants de 3^e année et des traductions du chinois au français (1640 phrases traduites par des étudiants de 1^{re} année et 55 traductions du texte des étudiants de 3^e année). En nous appuyant sur le modèle de l'activation du lemme plurilingue (*the model of multilingual lemma activation*), proposé par Wei (2006), nous avons tenté de discerner d'une part, la corrélation entre les erreurs d'homographes (et d'homophones) et l'habileté en L2/L3, et d'autre part, les caractéristiques et les causes des erreurs chez les étudiants chinois à travers l'analyse quantitative et qualitative de leurs productions écrites.

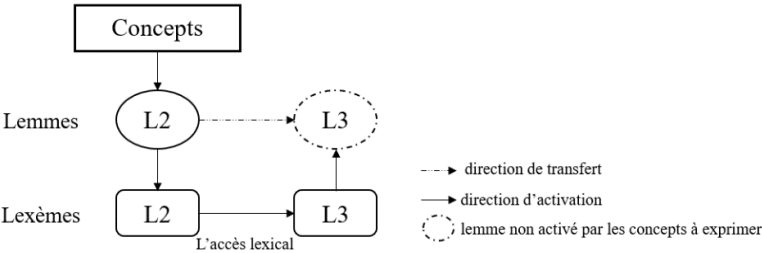
1. Appariement de lexèmes dans le traitement du langage

Les « lexèmes », en tant que partie des entrées lexicales, restent « des formes de surface, soit les morphèmes, les caractéristiques phonétiques et orthographiques » (Liu, Pu, 2020 : 352). « L'appariement de lexèmes » a été proposé par Bouvy (2000) pour indiquer l'utilisation malavisée des homographes par l'apprenant trilingue (L1-français, L2-danois ou allemand, L3-anglais dans son cas), qui consiste à utiliser une forme lexicale de la L2 existante dans la L3 (souvent après une anglicisation mineure) avec son sens provenant de la L2 apprise auparavant. Bouvy l'explique du point de vue psychologique par l'accès, la récupération et la copie du lexème lié, fondés sur l'appariement des sémèmes issus de la L2 et de la L3 dans la structure sémantique-syntaxique en cours de traitement.

Un grand nombre de recherches lexicales se concentre sur ce phénomène. Par exemple, Ringbom (1987) a trouvé que les apprenants d'anglais du niveau élémentaire commettent davantage d'erreurs lexicales provenant du suédois que du finnois, soit comme L1 soit comme L2, étant donné que le suédois a beaucoup plus d'homographes en anglais. Ceci remonte à la distance linguistique ou au rôle de la psychotypologie⁴ aux yeux de l'auteur. Chen (2014) a découvert qu'il existe peu d'erreurs provenant de l'anglais L2 dans la production lexicale des étudiants chinois apprenant l'allemand, parce que l'anglais et l'allemand ont de très

petites quantités d’homographes, malgré qu’ils soient tous d’origine germanique occidentale. Néanmoins, les recherches précédentes ne pénètrent guère dans le traitement mental (*mental processing*) de la langue en explorant la source profonde des erreurs d’homographes (et d’homophones).

De notre côté, le transfert de lemmes est à l’origine de l’appariement de lexèmes du point de vue du traitement langagier. Les lemmes étant une autre partie des entrées lexicales, et des éléments abstraits dans le lexique mental, « comportent toutes les informations sémantique, pragmatique, (morpho-)syntaxique à propos des formes de surface » (Liu, Pu, 2020 : 351). Dans l’accès lexical, le lemme une fois activé, transmet son activation au lexème correspondant par le pointeur qui est le lien entre les deux (Levelt, 1995 : 18). Wei (2006) a adapté le fameux modèle de production langagière de Levelt (1989)⁵ pour expliquer les opérations spécifiques de la production plurilingue. D’après lui, les lemmes « sont étiquetés comme langue spécifique et supportent la réalisation des lexèmes⁶ » (2006 : 96). Dans le traitement du langage d’un plurilingue, les concepts à exprimer peuvent activer parallèlement des lemmes de différentes langues, les lemmes d’une langue étant probablement influencés par ceux d’une autre acquise précédente et conservée dans le lexique mental, c’est le transfert de lemmes. Chez les apprenants de L3, quand les informations du lemme de la L3 paraissent lacunaires ou incomplètes, le lemme de la L2 et son lexème correspondant sont ainsi activés et choisis dans l’accès lexical de L3. Le lexème de la L2 est apparié à celui de la L3 ayant une grande similarité orthographique (ou phonétique). Le lemme correspondant de la L3 est ainsi activé par ce lexème et les informations sémantiques du lemme de la L2 y pénètrent (voir la figure ci-dessous). Le transfert a lieu dans la structure lexicoconceptuelle⁷ du lemme, ce qui suscite l’utilisation du mot de la L3 dont le sens provient de la L2.



2. Appariement de lexèmes et habileté linguistique

Nous avons trouvé neuf cas d’appariement de lexèmes dans les compositions des enquêtés de 3^e année et respectivement 25 cas et trois cas dans les traductions des

enquêtés de 1^{re} et de 3^e années. Pour circonscrire les effets de l'habileté en L2 et en L3 sur les occurrences d'appariement de lexèmes, nous avons comparé les données des traductions en utilisant le Test t pour échantillons indépendants.

Nous avons tout d'abord découvert que les enquêtés de 1^{re} année commettent plus d'erreurs que ceux de 3^e année (voir le tableau 1).

	Niveau de français	N	Moyenne	Test-t pour égalité des moyennes		
				t	Df	Sig. (bilatérale)
Appariement de lexèmes	Première année	82	0,3049	3,414	111,927	0,001
	Troisième année	55	0,0545			

Tableau 1 : Statistiques de moyenne et test d'échantillons indépendants d'erreurs entre les enquêtés de 1^{re} année et de 3^e année

La moyenne du nombre d'erreurs pour chaque groupe est respectivement de 0,3049 et 0,0545, $P=0,001$, le degré de signification est inférieur à 0,05. Les moyennes ($0,3049 > 0,0545$) sont significativement différentes. En plus de l'habileté en L3, la dépendance formelle des apprenants est aussi un élément très important. Du point de vue de Ringbom (2007 : 55), « la similarité perçue de forme et la similarité supposée de sens fournissent la base pour établir une relation biunivoque simplifiée⁸ » entre des lexies de différentes langues chez des apprenants. L'apprentissage de la langue cible connaît une évolution de la dépendance formelle à celle de sémantique : des apprenants ayant moins d'habileté en langue cible s'appuient davantage sur la similarité morphologique ou phonétique entre langues. Pour les étudiants chinois de 1^{re} année, ils ont davantage recours aux mots anglais qui sont formellement similaires à ceux du français en ignorant leurs différences de sens. Ceci se reflète également dans les compositions des enquêtés de 3^e année, mais seulement neuf cas d'appariement de lexèmes sont trouvés.

Une autre comparaison a été effectuée parmi les enquêtés de 1^{re} année. Les étudiants ont été divisés en deux groupes en fonction de leur niveau d'anglais (voir le tableau 2).

	Niveau d'anglais	N	Moyenne	Test-t pour égalité des moyennes		
				t	df	Sig. (bilatérale)
Appariement de lexèmes	Sans avoir passé le TEM 4	47	0,3404	0,617	80	0,539
	Avoir réussi le TEM 4	35	0,2571			

Tableau 2 : Statistiques de moyenne et test d'échantillons indépendants d'erreurs en fonction de leur niveau de l'anglais (les enquêtés de 1^{re} année)

Ces données indiquent que la moyenne de chaque groupe pour le nombre d'erreurs est respectivement de 0,3404 et 0,2571, $P=0,539>0,05$. Les moyennes (0,3409>0,2571) ne sont pas significativement différentes. Les étudiants sans avoir passé le TEM 4⁹ commettent un peu plus d'erreurs que ceux l'ayant réussi, mais cette différence n'est pas significative en statistiques. Cela veut dire que l'habileté en L2 n'a pas d'influence significative sur le nombre d'appariements de lexèmes chez les apprenants débutants. Certes, une plus grande habileté en langue source de transfert n'aide guère l'apprenant à distinguer des homographes en langue cible. En la matière, c'est l'habileté en L3 qui est la clé.

3. Appariement de lexèmes et transfert dans la structure lexicoconceptuelle du lemme

Les « faux amis » comprennent deux types : les faux amis complets qui ont les sens totalement différents, par exemple *to attend* ne veut pas dire « attendre », et les faux amis partiels qui ont certains sens communs et d'autres différents, par exemple *paper* et papier signifient tous « feuille », mais le premier veut dire également « article » que le dernier ne détient pas. Nous analysons dans les sections ci-après les caractéristiques et les causes profondes en ce qui concerne ces deux types d'homographes (ou homophones) dans les productions écrites de nos enquêtés.

3.1. Faux amis complets

Étant donné que certains mots français-anglais sont formellement similaires, même identiques, l'apprenant est susceptible de les égaliser en négligeant leurs sens complètement différents. Voici les exemples ci-dessous.

Exemple 1 : Ce *scientiste¹⁰ (scientifique) écrit les articles pour bien des magazines de médecine.

[angl. *scientist*]

Exemple 2 : *Or (Ou) tu es comme moi, tu préfères d'aller au temps de *Xi Shi* pour bien la voir.

[angl. *or*]

Exemple 3 : Mais *on (en) revanche, il y avait plus d'espaces verts.

[angl. *on*]

Exemple 4 : Elle veut une *prise (l'admiration) de son directeur.

[angl. *prise*]

Dans l'exemple 1, *scientiste-scientist* en français-anglais sont orthographiquement similaires. En anglais, ce mot signifie « spécialiste d'une science », mais en français « personne qui est adepte du scientisme ». Sous l'interférence d'une similarité formelle, l'apprenant choisit le mot *scientiste* pour exprimer le sens de « scientifique », provenant du mot anglais *scientist*.

En plus du mot contenu (substantif, verbe, adjectif, adverbe), ce phénomène apparaît également auprès du mot fonctionnel (pronom, préposition, conjonction, article). Dans l'exemple 2, le mot *or* veut dire « ou » en anglais alors que « toutefois » en tant que conjonction dans la langue française. L'apprenant transfère le sens du mot anglais à celui du français.

Ces exemples démontrent que le transfert dans la structure lexicoconceptuelle du lemme anglais suscite l'appariement de lexèmes dans la production langagière du français. Les concepts que l'apprenant veut exprimer activent en parallèle les lemmes français et anglais. Mais les lemmes français « scientifique », « ou » étant lacunaires, la récupération des lexèmes correspondants échoue. L'apprenant recourt aux lemmes anglais « *scientist* », « *or* » activant leurs lexèmes qui sont appariés aux lexèmes français ayant des similarités orthographiques. À ce moment-là, les lemmes français correspondants « *scientiste* », « *or* » sont activés et choisis, puis y sont transférées les informations sémantiques que contient la structure lexico-conceptuelle des lemmes anglais. Ainsi, l'apprenant utilise les mots français avec les sens provenant de l'anglais.

À part la similarité orthographique, l'appariement de lexèmes aura lieu en raison de la similitude phonétique. Dans l'exemple 3, *on-on* en français-anglais étant orthographiquement identiques, leurs sens et catégories grammaticales sont totalement différents. Le premier peut désigner une ou plusieurs personnes en tant que pronom indéfini, le dernier peut servir d'adjectif, d'adverbe (en avant, en train de, etc.) et de préposition (donner sur, sur, etc.). L'apprenant veut exprimer le concept « en revanche ». Étant donné que le lemme français est incomplet, et que le mot anglais *on* /*an*/ et le mot français *en* /*ɑ̃*/ sont phonétiquement et orthographiquement similaires. Cette double similitude accentue le degré d'activation du lemme anglais « *on* », et son lexème correspondant est ainsi récupéré et active le lexème formellement similaire du français. L'information sémantique et la catégorie grammaticale du lemme anglais « *on* » pénètrent dans le lemme français « *on* ».

D'ailleurs, il arrive qu'il y ait un transfert de l'interlangue de L2 chez nos enquêtés. Ce type de transfert est dû à l'acquisition incomplète de L2. Dans l'exemple 4, le mot anglais *prise* signifie « ouvrir quelque chose de force »

en tant que verbe et « récompense » en tant que substantif, mais le mot français « prise » ne peut servir uniquement que de substantif, ayant plusieurs sens dont le principal est « l'action d'avoir quelque chose ». L'enquêteur veut exprimer le concept « l'estime, l'admiration » qui active des lemmes de différentes langues. À défaut du lemme français, il fait appel au lemme anglais « *prise* » dans lequel les informations sémantiques n'étant pas correctement assimilées, comportent erronément le sens de « l'admiration » qui est ensuite copié dans la structure lexicoconceptuelle du lemme français « prise ». Aussi l'enquêteur utilise-t-il le mot « prise » avec un sens erroné, soit en français, soit en anglais.

3.2. Faux amis partiels

Certains mots français-anglais ayant des similarités formelles détiennent également quelques sens communs ou proches. Cette double similarité permet aux étudiants de les évaluer souvent au cours de leur utilisation en français, comme les trois exemples suivants :

Exemple 5 : Le scientifique écrit des *papiers (articles) pour des magazines médicaux.

[angl. : *paper*]

Exemple 6 : J'ai réfléchi pendant deux jours et puis j'ai présenté mon*apologie (mes excuses).

[angl. : *apology*]

Exemple 7 : Nous sommes étudiants, nous suivons les *cours (cours) tous les jours.

[angl. : *course*]

Pour un mot polysémique, il existe « une hiérarchie des sens, avec une différence quant au degré de dominance (une signification est plus, ou beaucoup plus, familière que l'autre) » (Dommes, Le Rouzo, 2007 : 62), d'où le sens dominant et le sens subordonné. Dans l'accès du lexique, tous les sens d'un mot peuvent être activés et mis en concurrence, et le bon choix du sens cible favorise une compréhension exacte du mot (Areas da Luz Fontes, Schwartz, 2015 : 639). En revanche, dans la production lexicale, le locuteur peut choisir directement le sens cible au travers du concept à exprimer, mais d'autres sens stockés dans la structure lexicoconceptuelle du lemme sont également activés, quel que soit le degré de dominance.

Dans l'exemple 5, papier-*paper* en français-anglais ont le même sens dominant, c'est-à-dire « feuille ». Mais le sens cible est « article », qui est le sens subordonné

du mot *paper*. À la suite de l'appariement du lexème anglais à celui du français, le lemme correspondant « papier » est activé et le sens d'« article » y est transféré.

De même, dans l'exemple 6, *apologie-apology* en français-anglais signifient tous « discours écrit ou oral visant à justifier des hommes, des faits ou des idées », qui est le sens dominant du mot français, mais le sens subordonné peu utilisé du mot anglais. L'apprenant transfère le sens dominant d'« excuses » dans le lemme français « apologie ».

Dans l'exemple 7, *course-course* en français-anglais ont le sens proche de « parcours », qui est le sens subordonné du mot français, mais le sens dominant du mot anglais. Le dernier a également un sens subordonné de « cours », qui est transféré par l'apprenant dans le lemme français « course ».

Les exemples ci-dessus prouvent que tous les sens du lemme anglais, y compris le sens cible sont activés dans le processus du traitement de la langue. En fonction de l'hypothèse de l'équivalence, l'apprenant tend à égaliser la signification des mots de la langue étrangère et celle des mots de la langue maternelle, ce qui peut favoriser ou simplifier l'acquisition du lexique de L2 en utilisant les connaissances de L1 (Swan, 1997 : 166). À notre avis, il arrive aussi un effet d'équivalence sémantique entre des mots issus de langues étrangères. Cela veut dire que l'apprenant a tendance à égaliser la sémantique du mot de la L2 et celle du mot de la L3. De plus, une certaine signification commune ou proche entre les deux, quel que soit le sens dominant ou le sens subordonné, peut renforcer à son tour cet effet d'équivalence. Dans notre cas, les sens du lemme anglais sont transférés et copiés dans le lemme français qui est activé par son lexème similaire à celui de l'anglais. Et à part la similitude formelle, un sens commun existant justifie davantage la correspondance entre les deux, d'où l'utilisation malavisée du mot français fondée sur le sens de l'anglais.

Conclusion

En nous appuyant sur le modèle de l'activation du lemme plurilingue, nous centrons notre recherche sur l'appariement de lexèmes dans la production écrite en français (L3) des étudiants chinois ayant comme seconde langue étrangère l'anglais, qui dispose de nombreux homographes de la langue française.

Avec l'analyse quantitative des traductions et des compositions des enquêtes, nous observons que l'appariement de lexèmes arrive davantage chez des étudiants de français de niveau élémentaire que chez ceux de niveau intermédiaire, du fait que l'apprenant débutant s'appuie plus sur la similarité formelle entre les lexies de

différentes langues. Quant à l'habileté en L2 (anglais), nous n'en avons pas trouvé une influence significative sur le nombre d'appariements de lexèmes, en raison d'une distinction concevable entre des « faux amis » dépendant plutôt d'une plus grande habileté en L3 qu'en L2.

À partir des exemples produits par nos enquêtés, nous découvrons que l'appariement de lexèmes s'explique par le transfert dans la structure lexicoconceptuelle du lemme d'un point de vue psychologique du traitement langagier. Le concept à exprimer peut activer en parallèle des lemmes de différentes langues. Les lemmes activés transmettent leur activation aux lexèmes correspondants par le « pointeur ». Faute du lemme de la L3, l'apprenant tend à recourir au lemme de la L2 et choisit son lexème correspondant, qui est apparié à celui de la L3 en fonction de la similarité formelle dans l'accès lexical. Le lemme correspondant de la L3 est ainsi activé. Sous l'effet d'équivalence sémantique entre des lexies de différentes langues, l'apprenant transfère dans ce lemme de la L3 toutes les informations sémantiques conservées dans la structure lexicoconceptuelle de celui de la L2. S'il existe là un sens commun ou proche, quel que soit son degré de dominance, la perception de leur correspondance se renforce et justifie le transfert de l'un à l'autre. De ce fait, il arrive l'usage d'un homographe de la L2 dans la production en L3.

De plus, nous avons trouvé l'appariement de lexèmes sous le transfert de l'interlangue de L2 : en raison de l'assimilation incomplète des sens lexicaux de la L2, l'apprenant est susceptible de transférer la sémantique erronée du lemme de la L2 dans celui de la L3 activé par le lexème apparié.

En bref, notre analyse a approfondi notre connaissance sur l'appariement de lexèmes dans le traitement langagier des apprenants chinois en cursus bilingue, où le lemme joue un rôle important. Au cours de l'enseignement du français, les enseignants doivent y attacher davantage d'importance et initier les apprenants à distinguer les lexèmes et en même temps les lemmes dans leurs productions.

Bibliographie

- Areas da Luz Fontes, A. B., Schwartz, A. I. 2015. « Bilingual access of homonym meanings: Individual differences in bilingual access of homonym meanings ». *Bilingualism: Language and Cognition*, n° 4, p. 639-656.
- Bouvy, C. 2000. Towards the construction of a theory of cross-linguistic transfer. In: *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon : Multilingual Matters, p. 143-156.
- Chen, H. 2014. *Analyse des erreurs lexicales dans la production écrite des apprenants chinois d'allemand - recherche de bases de données de l'acquisition de L3*. Thèse de doctorat. Université des langues étrangères de Beijing.
- Dommes, A., Le Rouzo, M.-L. 2007. « Compréhension d'énoncés contenant une ambiguïté

- lexicale chez des adultes jeunes et âgés : effets de contexte, de familiarité et de fréquence ». *Bulletin de psychologie*, n° 487, p. 59-69.
- Levelt, W. J. M. 1989. *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Levelt, W. J. M. 1995. « The ability to speak: from intentions to spoken words ». *European Review*, n° 1, p. 13-23.
- Liu, X., Pu, Z. H. 2017. « Transfert de lemmes dans la traduction des pronoms ». *Synergies Chine*, n° 12, p. 125-136. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Chine12/liu_pu.pdf [consulté le 15 janvier 2022].
- Liu, X., Pu, Z. H. 2020. « Activation de lexèmes de la L2 et alternance codique dans la production écrite en L3 ». *ÉLA*, vol.199, p. 347-360.
- Otwinowska-Kasztelanic, A. 2011. Awareness and affordances: Multilinguals versus bilinguals and their perceptions of cognates. In: *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*. Toronto: Multilingual Matters, p. 1-18.
- Ringbom, H. 1987. *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, H. 2007. *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Schmitt, N. 1997. Vocabulary learning strategies. In: *Vocabulary, Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 199-227.
- Swan, M. 1997. The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use. In: *Vocabulary, description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 156-180.
- Voga, M. 2020. « Traitement bilingue inter-alphabet et morphologique : le rôle des variables paradigmatiques dans l'amorçage masqué grec-français », *Congrès Mondial de Linguistique Française*.
- Wei, L. 2006. « The Multilingual Mental Lexicon and Lemma Transfer in Third Language Learning ». *International Journal of Multilingualism*, n° 2, p. 88-104.

Notes

1. Cet article est soutenu par le projet de Guangdong sheng zhe xue she hui ke xue gui hua qing nian xiang mu de 2021 « L'influence cross-linguistique combinée chez des apprenants en cursus bilingue », n°GD21YWY03.
2. « La bibliographie, largement anglo-centrée, a parfois été tentée de limiter l'accès au statut de cognats aux mots qui partagent une similarité orthographique (et phonologique) parfaite » (Voga, 2020 : 2) comme possible-possible en français-anglais.
3. Dans cet article, ce terme indique à la fois l'usage malavisé des « faux amis » anglais-français par l'apprenant dans la production écrite, et l'appariement du lexème de l'anglais à celui du français dans l'accès lexical en cours de traitement du langage.
4. C'est-à-dire la perception par l'apprenant de la distance linguistique, et non la distance typologique en soi.
5. Levelt (1989) a divisé la production de discours en trois composants et quatre étapes : la première est la génération du message dans le Conceptualizer ; la deuxième et la troisième sont les codages grammatical et phonétique dans le Formulator avec le lexique ; la quatrième est l'articulation dans l'Articulator.
6. Traduit de l'anglais en français par l'auteur de cet article. Texte original : « Each lemma... is tagged for a specific language and supports the realisation of an actual lexeme... ».
7. La structure lexicoconceptuelle étant un des trois niveaux structuraux du lemme (les deux autres sont la structure prédicat-argument et les modèles de réalisation morphologique), comporte les informations sémantique et pragmatique (Liu, Pu, 2017 : 127).

8. Traduit de l'anglais en français par l'auteur de cet article. Texte original : « Perceived similarity of form, combined with an assumed similarity of meaning, provides the basis for establishing a simplified one-to-one relation... ».

9. TEM 4 : Sigle du Test pour la spécialité anglaise - niveau 4 (Test for English major - Band 4).

10. Dans cet article, toutes les erreurs lexicales sont marquées d'un signe *.

11. La beauté du royaume de Yue de l'antiquité en Chine.

Synergies Chine n° 17 / 2022



Littératures
francophones





ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Corps et biens de Desnos : de « l'initiative aux mots » à un « pays sans maux »

Joël LOEHR

Université des Études internationales du Sichuan, Chine

joelloehr@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9937-1220>

Reçu le 28-02-2022 / Évalué le 10-03-2022 / Accepté le 03-07-2022

Résumé

Dans *Corps et biens*, bilan et somme de dix années d'expériences poétiques (1919-1929), Robert Desnos, qui fut selon André Breton le « prophète » du mouvement surréaliste, prend à la lettre la fameuse sentence de Mallarmé : se vouant corps et âme à la poésie, il « disparaît » dans son œuvre. Revendiquant d'abdiquer toute velléité de maîtrise lucide et de contrôle conscient, il cède « l'initiative aux mots », revivifie les locutions figées et subvertit le bon usage de la langue française dans l'espoir d'ouvrir l'horizon d'un « pays sans maux ».

Mots-clés : *Corps et biens*, surréalisme, écriture automatique, infraction

《肉体与财物》，从“创义留给字词”到“没有邪恶的土地”

摘要

在《肉体与财物》一书中，被安德烈·布勒东誉为超现实主义运动“先知”的罗贝尔·德斯诺斯总结和汇集了十年的诗歌经验(1919-1929)，他严格遵循马拉美的名言：把身心献给诗歌，“消融”在自己的作品中”。他声称放弃对清晰掌控和有意识控制的任何想法，把“创义留给字词”，让固定表达焕发新生，颠覆法语语言的正确用法，希望借此展现一个“没有邪恶的土地”。

关键词：《肉体与财物》；超现实主义；自动写入；违规

Body and goods by Desnos : from the «initiative to the words» to a country without evils

Abstract

In *Corps et biens*, review and sum of ten years of poetic experiences (1919-1929), Robert Desnos, who was the “prophet” of the surrealist movement according to André Breton, adheres to Mallarmé’s famous sentence: devoting himself body and soul to poetry, he «disappears» in his work. Claiming to abdicate any hint for lucid mastery and conscious control, he gives «the initiative to the words», revitalizes fixed expressions and subverts the proper use of the French language in the hope of opening the horizon of a “country without evils”.

Keywords: *Corps et biens*, surrealism, automatic writing, infringement

Robert Desnos exaltait « le privilège de perdre la raison » et, comme André Breton dans les asiles d'aliénés, partait en quête du « merveilleux cérébral » chez les névrosés de l'hôpital Sainte-Anne. Mais c'est surtout dans la création poétique même, par l'insurrection et l'infraction verbales, et en s'affranchissant du carcan de la rationalité, des normes qu'elle impose et des codifications qu'elle dicte, qu'il cherchait à susciter ce « merveilleux ». Il stigmatisait Malherbe pour avoir emprisonné « les démons turbulents » (Desnos, 1999 : 223-228) et célébrait le spontanéisme rupteur et destructeur de Tristan Tzara, qu'il fait apparaître, en 1923, au principe d'une « définition de la poésie » : « Quel plus grand outrage à la terre qu'un ouvrage de {verre/vers} ? », définition relayée par la voix de Giorgio de Chirico, qui détourne, retourne le précepte de Boileau : « Vingt fois sur le métier remettez votre outrage » (Desnos, 1983 : 44-45).

Avant de s'en séparer, conspué, insulté, excommunié en décembre 1929 pour avoir refusé de répondre aux sommations (injonction à abandonner l'alexandrin et à adhérer au communisme), Desnos participa à la révolution surréaliste. Il en fut même, selon les termes d'André Breton, le « prophète », non seulement à proportion des merveilles qu'il rapportait des expériences de sommeil hypnotique, mais aussi parce qu'il est allé jusqu'aux limites du jeu avec les mots et des outrages au bon usage du français.

Dans *Corps et biens*, recueil publié en 1930 et rassemblant des poèmes datés de 1919 à 1929, Desnos retrempe la langue française dans des contrepèteries et des métaplasmes, des paronymies ou des homonymies, des néologismes et des mots-valises. Abdiquant toute velléité de maîtrise, « céd[ant] l'initiative aux mots » (Mallarmé, 1974 : 366), il donne à voir et à désirer l'horizon poétique d'« un pays sans maux ».

« La disparition élocutoire du poète, qui cède l'initiative aux mots »

Ce n'est qu'en 1942, date du centenaire de la naissance de Mallarmé, que Desnos propose dans un article de « faire le bilan de son influence », finissant toutefois par préférer à la « poésie limpide, cristalline et plus intellectuelle que sentimentale » de l'auteur de *Crise de vers* les « plans d'évasion » de Rimbaud (Desnos, 1999 : 12). Mais cette influence a en réalité été très précoce : elle est sensible dès les premières années des expériences poétiques de Desnos. Evoquant la fascination de ce dernier pour les formes de la disparition et les images de la perte, les « oracles des sommeils, cahiers de prophéties, dessins et tableaux [qui] les multiplient » en

1922-23, Michel Murat marque que « cette pratique doit à une tradition littéraire de l'œuvre votive qui venait de faire résurgence avec éclat chez Mallarmé » (Murat, 1988 : 23).

Les surréalistes ont entendu à leur manière le sens de la fameuse sentence mallarméenne : pour eux, elle implique d'abord que le poète accepte l'aliénation ou même l'abolition de soi. Dans *Poisson soluble*, où le poète se laisse submerger par le flux subliminal (rien n'est plus homogène à la vie mentale dans les profondeurs de la psyché que l'élément liquide), Breton évoque ainsi sa propre disparition : « Le souterrain à l'entrée duquel se tient une pierre tombale gravée de mon nom est le souterrain où il pleut le mieux » (Breton, 1988 : 370).

Dans *Corps et biens*, le vœu de disparaître ne signifie cependant certes pas que le poète obéirait à quelque pulsion de mort. Bien au contraire : c'est au bénéfice de Rose Sélavy (on entend, entre autres lectures possibles de ce jeu avec les phonèmes : « Eros, c'est la vie ») qu'il accepte de s'aliéner, d'abdiquer son identité comme son autorité d'auteur. Desnos emprunte cette figure féminine imaginaire à Marcel Duchamp et lui attribue les 150 aphorismes de la section qui porte son nom, avec une épitaphe qui met au défi le nocher des Enfers : « Ne tourmentez plus Rose Sélavy, car mon génie est énigme. Caron ne le déchiffre pas » (Desnos, 1983 : 34). Dans la section qui suit, intitulée « L'Aumonyme », Desnos évoque la plongée dans l'anonymat sous l'effet du sommeil hypnotique, en jouant sur des homophonies :

Mors le mors de la mort Maure silencieux

Cils ! aux cieux

Dérobez nos yeux.

Non, nous n'avons pas de nom. (Desnos, 1983 : 56).

Enfin, dans « Langage cuit », section ouverte « sur la mer maritime [où] se perdent les perdus » (Desnos, 1983 : 71), s'adressant à la « nocturne visiteuse » venue lui assigner sa vocation dans un « feu de baisers », il prononce l'oracle d'une mort par immersion : « Un jour je me coucherai dans un linceul comme dans une mer » (Desnos, 1983 : 80).

La « disparition élocutoire », consentie, désirée même, signifie ainsi pour les surréalistes que, le poète ayant renoncé à tout dessein lucide, à toute intention sémantique sous contrôle de la raison, pour mieux se précipiter dans le subconscient et sonder les profondeurs de la psyché, les mots se trouvent dès lors soustraits à son emprise. En 1924, Breton définissait le surréalisme comme « automatisme psychique pur » et, filant la métaphore, parlait d'appuyer sur « la pédale » d'accélération pour que l'écriture automatique trouve le régime idoine (Breton, 1988 : 328) : dans le premier tiers du XX^e siècle, on passe d'un lyrisme de la stase, de l'immobilité

pensive, à ce que l'on pourrait appeler un lyrisme du mouvement, qui exalte la griserie de la vitesse. Desnos, un an auparavant, signifiait au fond la même chose en ouvrant avec une automobile la section dans laquelle il donne à entendre qu'il a cédé son pouvoir d'initiative :

Je l'aime, elle roule si vite, la grande automobile blanche. De temps à autre, au tournant des rues, le chauffeur blanc et noir, plus majestueusement qu'un capitaine de frégate, abaisse lentement le bras dans l'espace qui roule, roule, roule si vite, en ondes blanches comme les roues de l'automobile que j'aime.

On peut en effet interpréter cette « grande automobile blanche » comme une figure de l'écriture automatique, qui n'obéit à aucune visée sémantique préalable et trouvant en elle-même le principe et la justification de son propre mouvement. Quand, métamorphosée non sans humour en « dirigeable », cette automobile atteint une « cible aérienne », elle la traverse d'ailleurs « sans [même] s'en douter ». Et quand elle devient navire, loin de garder le contrôle de soi comme Ulysse attaché à son mât, le poète, « émigrant clandestin », ne « gravite » plus qu'« au gré de l'hélice, autour de l'arbre d'acier sans racine ». C'est que les mots, appariés par les sons, échappant à sa gouverne, perdent leurs attaches sémantiques primitives et ne connaissent plus que les lois de l'attraction réciproque (dans des jeux d'assonances et d'allitérations, par homophonie, paronomase, etc.).

Desnos, pour témoigner de leur pouvoir de séduction, d'envoûtement, les incarne en sirènes à la « nudité partielle et savamment irritante » ou en « belles passagères érotiquement vêtues ». Captivé, capturé même, s'étant livré corps et âme, mais menacé aussi de se perdre « corps et biens », il finit par lancer le *Save Our Souls* du naufrage : « Pitié pour l'amant des homonymes » (Desnos, 1983 : 49-50).

L'utopie poétique d' « un pays sans maux »

Il arrive que Desnos se déclare « prisonnier » des mots et des syllabes (Desnos, 1983 : 52), mais ce n'est en même temps que de leurs multiples combinaisons possibles, affranchies des chaînes et des contraintes qui entravent l'énonciation poétique qu'il peut espérer une délivrance et l'ouverture d'un nouvel horizon. Maurice Blanchot, citant André Breton, déclarait : « On sait, mais on oublie, que le surréalisme, autant que Mallarmé, a rendu son pouvoir au langage : *'Le langage peut et doit être arraché à son servage. ' 'La médiocrité de notre univers ne dépend-elle pas essentiellement de notre pouvoir d'énonciation ?'* » (Blanchot, 1980 : 601).

La hantise de la prison mentale et verbale s'exprime dès le début du recueil, dans « L'ode à Coco », poème daté de 1919 :

*Coco ! perroquet vert de concierge podagre,
Sur un ventre juché, ses fielleux monologues
Excitant aux abois la colère du dogue
Fait surgir un galop de zèbres et d'onagres.
[...]
L'amour d'une bigote a perversi ton cœur ;
Jadis gonflant ton col ainsi qu'un tourtereau
Coco ! tu modulais au ciel de l'équateur
De sonores clameurs qui charmaient les perruches.
Vint le marin sifflant la polka périmée,
Vint la bigote obscène et son bonnet à ruches,
Puis le perchoir de bois dans la cage dorée ;
Les refrains tropicaux désertèrent ta gorge. (Desnos, 1983 : 25)*

Ce perroquet encagé, dont la voix lyrique qui chantait sous les tropiques s'est tue et qui ne répète plus que les « fielleux monologues » d'une concierge radotant dans sa loge, figure une parole domestiquée, prisonnière de l'éternelle redite du même, c'est-à-dire des locutions figées et des expressions stéréotypées, des clichés et des lieux communs. Contre la « bigote » qui « a perversi [son] cœur » (allusion à la dévote Félicité qui, dans le conte de Flaubert, finit par confondre son perroquet Loulou avec le Saint-Esprit), Desnos en appellera dans « L'Aumonyme », par une réécriture parodique du *Pater Noster*, d'abord à « Nounou » dans l'espoir d'être délivré du mal :

*Nounou laissez-nous succomber à la tentation
et d'aile ivrez-nous du mal. (Desnos, 1983 : 52)*

Dans « P'oasis », où il aspire à retremper l'énonciation et la pensée poétiques dans une eau de jouvence, confondant le nom du personnage du conte de Perrault avec celui de l'hôpital pour névrosés, c'est Sainte Anne qu'il invoque :

*- Sœur Anne, ma Sainte Anne, ne vois-tu rien venir...vers Sainte-Anne ?
-Je vois les pensées odoror les mots.*

Pour rafraîchir l'expression poétique, pour que « les pensées arborescentes [...] fleurissent sur les chemins des jardins cérébraux », Desnos rompt les chaînes qui entravent non seulement les mots, mais même les lettres dans les vocables :

-*Sœur Anne, ma sœur Anne, que vois-tu venir vers Sainte-Anne ?*

-*Je vois les Pan C*

-*Je vois les crânes KC*

-*Je vois mes mains DCD*

-*Je les M* (Desnos, 1983 : 65)

La section suivante, intitulée « Langage cuit », donne la recette : les mots brisent les cloisons de la morphosyntaxe, les locutions figées se renversent et les clichés sont subvertis. Au terme de cette section, le poète peut alors enfin parler « cœur en bouche » (et non, en minaudant, « la bouche en cœur »), transgressant les règles qui régissent la langue française, déconstruisant jusqu'à sa syntaxe :

Tu me suicides, si docilement

Je te mourrai pourtant un jour. (Desnos, 1983 : 79).

Quelque « facile » que puisse sembler cette « rhétorique » (Desnos, 1983 : 93) d'infraction aux règles de la grammaire, de permutations ou de commutations dans les expressions toutes faites, en même temps que de neutralisation des oppositions que le principe rationnel de non-contradiction interdit, elle aura au moins permis au poète de s'affranchir de l'ordre oppressant d'une langue policée et des cadres sclérosants d'une poésie normée.

Le véritable péril, ce serait d'être condamné au silence. Dans cet hymne au langage poétique qu'est *Corps et biens*, il ne manque pas de textes pour le signifier. Dans « 21 heures le 26-11-22 », Desnos fait du silence une souffrance égale aux épreuves de la Passion christique :

En nattant les cheveux du silence

six lances

percent mes pensées en attendant. (Desnos, 1983 : 51)

Dans « Cœur en bouche », alors qu'il suit son chemin de croix, on veut faire taire dans une « mort de silence » la voix lyrique du poète poursuivi par la vindicte publique et crucifié « avec des clous aussi maigres que des morts » pour avoir attenté aux lois qui régissent la langue comme le Christ l'a été pour avoir proclamé une foi nouvelle (Desnos, 1983 : 80-81).

La section « Rose Sélavy », dont un certain nombre d'aphorismes qui nommaient Breton en 1922-1923 ont été écartés après la rupture avec le mouvement surréaliste, laisse en enfer celui qui aurait pu être à Desnos ce que Virgile fut à Dante dans la quête du salut : « André Breton serait-il déjà condamné à la tâche de tondre en enfer des chats d'ambre et de jade ? » (Desnos, 1983 : 37) et lui préfère un autre initiateur, dont les « esprits curieux » peuvent déchiffrer le nom au n°13 :

« le marchand du sel » (Desnos, 1983 : 33-34). C'est qu'à suivre Rose Sélavy, dont « la geste célèbre [...] est inscrite dans l'algèbre céleste » (Desnos, 1983 : 39), et à céder soi-même l'initiative non seulement aux mots, mais aussi aux lettres, aux notes de musique sur des portées (il y en a dans un texte placé sous le signe de l' « Art rythmé tic ») et aux combinaisons des chiffres, pour évoquer par exemple la vitesse à laquelle on franchit les détroits : « navigateurs traversez les 2-3 / à toute 8-5 » (Desnos, 1983 : 66), on espère atteindre le « pays des nombres décimaux où il n'y a ni décombres ni maux » (Desnos, 1983 : 34).

Cette demande et cette promesse d'un paradis délivré des maux de la Terre s'expriment aussi par la voix d'Aragon, au moment d'une définition de la poésie qui passe par une référence au jeu de la marelle (ce jeu d'enfant consiste à pousser, à cloche-pied, une petite pierre plate le long d'une échelle tracée sur le sol, dont les degrés portent des numéros et qui mène de la terre jusqu'au ciel) : « A la margelle des âmes écoutez les gammes jouer à la marelle » (Desnos, 1983 : 44). Le verbe est le même que celui de l'aphorisme 54, où « les sourdes paroles » de Rose devaient remplacer les « paraboles absurdes » de la religion (Desnos, 1983 : 38). La voix d'Aragon donne à entendre que ces « sourdes paroles » sortent du puits le plus profond de la psyché, dont on sonde la profondeur en y jetant un caillou et dans l'attente d'un écho. Et si, par la grâce d'un métaplasme, la « margelle » donne une « marelle », c'est parce que le but du jeu est bien de monter par degrés sinon jusqu'au ciel, du moins jusqu'à ce que Desnos appelle « la terre céleste » (Desnos, 1983 : 71).

Le paradis sur terre ? Toujours est-il que le long voyage du poète dans *Corps et biens* semble bien démarqué de l'itinéraire que suit Dante dans *La Divine Comédie*. De même en effet que Dante ne peut traverser les différents espaces métaphysiques de *La Divine Comédie* qu'à l'aide de guides qui lui montrent le chemin, Desnos ne peut franchir les seuils successifs des contrées oniriques et des lieux imaginaires des dernières sections de *Corps et biens* qu'entraîné par des muses, qui souvent se dérobent cependant, laissant ses appels sans réponse. « Fantôme parmi les fantômes » dans le poème intitulé « J'ai tant rêvé de toi », daté de 1926 (Desnos, 1983 : 91), il traverse ensuite « les ténèbres » dans une longue section datée de 1927 (Desnos, 1983 : 103-148). Puis, en 1929, il suit aveuglément « l'aveugle » qui guide « ses pas mal assurés » (Desnos, 1983 : 165), parce que la cécité au réel est la condition d'accès aux visions du rêve. Après avoir évoqué, dans « Mouchoirs au nadir », point de la sphère céleste opposé au zénith, un cosmos imaginaire (Desnos, 1983 : 167-170), se dirigeant vers « le pays des merveilles », dans l'avant-dernier poème du recueil, intitulé « De silex et de feu », il s'interroge :

J'étais aveugle et je croyais qu'il faisait nuit

Est-ce bien toi que je nommais la ténébreuse (Desnos, 1983 : 177).

C'est encore « comme un aveugle s'en allant vers les frontières » qu'il apparaît dans « Le poème à Florence » (dédié à une femme morte dans un accident de voiture et daté du 4 novembre 1929), ultime poème du recueil qui se referme sur son titre :

J'inscris ton nom hors des deuils anonymes

Où tant d'amantes ont sombré corps âme et biens (Desnos, 1983 : 184).

Desnos inscrit pour finir l'inquiétude anxieuse de celui qui aura confié à la voix poétique et au pouvoir des signes la vocation d'ouvrir un nouvel horizon :

Voici venir les jours où les œuvres sont vaines

Où nul bientôt ne comprendra ces mots écrits. (Desnos, 1983 : 184).

Du fin fond de l'enfer nazi (Desnos mourra dans un camp de concentration), dans sa dernière lettre de déportation, datée du 7 janvier 1945 et adressée à Youki (sa compagne depuis le lendemain de la publication de *Corps et biens*), c'est cependant encore vers l'utopie du langage poétique, justifié « mot pour mot », qu'il porte ses regards. Et c'est encore et toujours Rose Sélavy qu'il invoque, elle qui « au seuil des cieux porte le deuil des dieux » (Desnos, 1983 : 39) et dont les aphorismes étaient au nombre de 150 pour remplacer les psaumes bibliques :

Pour le reste je trouve un abri dans la poésie. Elle est réellement le cheval qui court au-dessus des montagnes dont Rose Sélavy parle dans un de ses poèmes et qui pour moi se justifie mot pour mot. (Desnos, 1999 : 1279)

De l'âge théologique où l'on pouvait faire œuvre sous la garantie du Verbe divin, on est sorti après que Mallarmé eut refondé la poésie non seulement sur la « disparition élocutoire du poète », mais aussi sur la mort de Dieu, comme le montre Bertrand Marchal dans *La Religion de Mallarmé*. Le divin répudié, ne reste aux hommes, sous les cieux et pour leur révéler le sens de leur présence sur la terre, que ce qui leur a été laissé en partage : la tour de Babel du langage.

Bibliographie

Blanchot, M. 1980. *L'Entretien infini*. Paris : Gallimard.

Breton, A. 1988. *Poisson soluble*, 16, *Œuvres complètes*. I. Paris : Gallimard, « La Pléiade ».

Breton, A. *Manifeste du surréalisme* (1924), *Œuvres complètes*, I. (1988). Paris : Gallimard, « La Pléiade ».

Desnos, R. 1983. *Corps et biens*. Paris : Poésie / Gallimard.

Desnos, R. 1985. « Chronique des temps présents. L'avenir de la poésie. Essai d'explication du divorce entre le public et les poètes », article paru dans *Aujourd'hui*, en juin 1942, reproduit dans *Textuel*, n°16, numéro spécial sur *Corps et biens*, p. 12.

Desnos, R. 1999. *Œuvres*. Paris : Quarto Gallimard.

Mallarmé, S. 1974. *Œuvres complètes, Variations sur un sujet*, « Crise de vers ». Paris : Gallimard, coll. « La Pléiade ».

Marchal, B. 1988. *La Religion de Mallarmé*. Paris : José Corti.

Murat, M. 1988. *Robert Desnos-Les grands jours du poète*. Paris : José Corti.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Le son et le sens dans la poésie de François Cheng

WU Chunfeng

Université des langues étrangères de Tianjin, Chine

wyyaic@qq.com

Reçu le 28-02-2022 / Évalué le 10-03-2022 / Accepté le 03-07-2022

Résumé

Imprégné par l'aspect imagé des caractères chinois, François Cheng tend non seulement à reproduire cette ressemblance vitale avec l'extérieur dans sa deuxième langue qu'est le français à travers ses œuvres poétiques, mais aussi à redonner du sens au son. L'article, en s'appuyant sur les propos des poètes contemporains comme Yves Bonnefoy, Lorand Gaspar, tentera de traiter de la relation ambivalente entre le son et le sens dans la poésie de François Cheng afin de montrer qu'elle rétablit le lien avec le réel au lieu de s'enfermer dans un monde du signifiant.

Mots-clés : son, sens, François Cheng, poésie, réel

程抱一诗歌中的音与义

摘要

受汉字象形特征熏陶的程抱一在其诗歌创作中试图在他的第二母语即法语中重现这种与外部世界类象的特征，同时重新赋予音以意义。本文结合伊夫·博纳富瓦、罗兰·加斯帕等当代诗人的言论，剖析程抱一诗歌中音与义之间的含混关系，从而揭示一种与现实重建联系的诗歌，而不是封闭在能指的世界里。

关键词：音；意；程抱一；诗歌；现实

Sound and meaning in the poetry of François Cheng

Abstract

Impregnated by the pictorial aspect of Chinese characters, François Cheng tends not only to reproduce this vital resemblance to the exterior in his second language which is French through his poetic works, but also to give meaning to the sound. The article, based on the words of contemporary poets such as Yves Bonnefoy and Lorand Gaspar, will attempt to deal with the ambivalent relationship between sound and meaning in the poetry of François Cheng in order to show poetry that reestablishes the link with reality instead of enclosing itself in a world of the signifier.

Keywords: sound, meaning, François Cheng, poetry, reality

Introduction

Comme on le sait communément, à l'origine, la langue chinoise est idéographique, et après sa transcription en *Pinyin* en 1950, elle est aussi une langue monosyllabique. Cela lui confère une grande autonomie par rapport à la langue française, dont la logique et la cohérence ont une valeur primordiale, mais, en même temps, cette qualité la prive de la volupté suave de sons à laquelle l'oreille est sensible, puisqu'il nous semble que le français polysyllabique est plus riche en musicalité et en a gammes de sons. Et cet effet musical, cet aspect charmant, cette jouissance auditive se font mieux sentir dans et par l'univers poétique, seul espace susceptible de faire *s'épanouir toutes les richesses enfouies de la langue*. Dans la poésie de François Cheng, on y trouve sans peine qu'il attache une grande importance à ces richesses. En effet, cette sensibilité à la sonorité du français remonte au tout premier temps de son apprentissage de cette langue et à sa longue immersion dans la langue et la poésie françaises : « Rien ne pouvait plus faire que j'eusse ignoré la grande tradition occidentale, que je ne fusse environné de la *musique* d'une autre langue, que même en rêve, dans mon inconscient, ne vinssent se mêler à des murmures maternels des mots secrets mus par une autre *sonorité* » (Cheng, 2002 : 38).

Si « [les] murmures maternels » qu'apporte le chinois résonnent comme un chant lointain hors de portée, c'est, décidément, au français que Cheng essaie de recourir afin que ces murmures soient ranimés avec de nouvelles inspirations et en mesure de se muer en mélodie. Encore faut-il préciser que cette attention aiguë portée à la musicalité du français n'est nullement en rapport avec « la poésie pure » que prône Mallarmé. En affirmant que « la poésie pure », attentive à la ciselure sonore la plus parfaite, doit « céder l'initiative aux mots », Mallarmé a voulu *égaler la musicalité à l'idée*. Par rapport à cette forme close qui n'a de finalité qu'elle-même, la musique telle que l'envisage Cheng, se veut ouverte, qui « él[ève] l'homme en lui révélant la beauté cachée de la nature » (Cheng, 2012 : 29), si bien que « [s]on corps devient une véritable citerne qui résonn[e] au vaste chant de la terre » (Cheng, 2012 : 26).

Pour François Cheng, cette musique reste essentiellement terrestre et corporelle et elle est censée répondre à la grande pulsation cosmique dont les multiples voix de la nature constituent le fondement principal. Nul doute qu'avec cette musique charnelle Cheng se soit efforcé de rétablir le contact sonore entre l'homme et l'univers. C'est, en effet, en cette musique, en cette sonorité que s'incarne la réalité vibrante que Cheng nommera *sens*. Ainsi, se propose-t-on d'entrer dans l'univers musical du poète et d'analyser comment il réussit à unir le sens au son ainsi qu'au monde.

1. Le rêve cratyléen

Dans le *Cratyle*, Platon fait dire à son personnage qu'il y a entre le nom désignant et la chose désignée une certaine ressemblance. Tout au long de ce dialogue célèbre, Cratyle a insisté sur le fait que les noms composés d'éléments alphabétiques, en imitant les contours des choses, sont en parfait accord avec la réalité. Ce mythe cratyléen sur l'origine de la langue, qui a suscité de nombreuses réactions chez les poètes et les philosophes occidentaux, ne cesse de hanter l'esprit de Cheng, lorsqu'il vient à la poésie. Pour lui qui s'imprègne de la longue tradition idéographique, les mots français éveillent logiquement sa sensibilité graphique ; seulement, quoiqu'ils soient composés de lettres, cette sensibilité graphique vire à une appréhension *phonétique* :

[...] j'ai une sensibilité particulière pour la sonorité et la plasticité des mots. J'ai tendance, tout bonnement, à vivre un grand nombre de mots français comme des idéogrammes. Ceux-ci sont idéogrammes, non par des traits graphiques bien sûr, puisqu'ils relèvent d'un système phonétique [...] c'est phonétiquement qu'ils incarnent l'idée d'une figure (Cheng, 2002 : 40).

Prêtant une attention passionnée au son des mots et nourri de deux cultures de l'écrit qui s'opposent par leur rapport au graphisme et au phonétisme, le poète peut non seulement revivifier son ancienne expérience avec les entités vivantes du monde au moment où il s'entraîne à tracer des calligraphies, mais aussi et surtout renouveler cette intimité juvénile avec les choses à l'aide de ce nouvel « idiome » qu'est le son. Voici ce qu'il en est pour le premier aspect :

Je constatais à quel point ces alignements réguliers et rythmés, apparemment imposés par les hommes, épousaient intimement la forme sans cesse différenciée du terrain, révélant ainsi les « veines du Dragon » qui les structuraient en profondeur. Pénétré de cette vision que nourrissait mon apprentissage de la calligraphie, je commençais à me sentir en communion charnelle avec le paysage (Cheng, 1998 : 19).

Pour mettre d'autre part en évidence la manière dont François Cheng descend au creux du son pour en sortir avec une figure éblouissante, on convoquera un passage extrait de l'ouvrage intitulé *Le Dialogue* :

La phonie d'un mot en français a le don de déclencher en moi un souvenir charnel, avec un raccourci saisissant que je ne saurais réussir en chinois. [...] J'étais tombé, lors d'une lecture, sur ce mot à la sonorité inhabituelle [...] A l'Alliance française, où je suivais des cours, profitant d'une pause, je demandai à la jeune répétitrice l'usage exact de ce mot. « Ah, échancrure ! c'est... »

et de dessiner du doigt devant sa poitrine, avec beaucoup de simplicité, les lignes de sa robe gracieusement décolletée. Une chair à la fois montrée et cachée selon une exacte mesure. Aussitôt, ce mot prit pour moi une connotation sensuelle. Rien ne peut plus qu'il ne me ravisse par ses syllabes phoniquement signifiantes : Echan, quelque chose qui s'ouvre, qui se révèle, qui enchante, et -CRURE, qui cependant se resserre pour dissimuler un mystère tentateur (Cheng, 2002 : 55-56).

Ici est bien mise en avant l'idée que sa double sensibilité ne l'amène pas à des orientations contradictoires, mais à faire s'entrecroiser et s'interpénétrer mutuellement deux penchants émotionnels et intellectuels. Grâce à elle, il relève avec génie dans le français le pouvoir évocateur qui s'apparente à celui des idéogrammes. Cette vertu, cette richesse du français jusqu'alors enfouies, habituellement invisibles à un Français natif, n'échappent pas à l'écoute attentive de Cheng. La magie « poétique » repose tout entière sur cette attention soutenue à sonder la part invisible de la langue :

*Entre
Le nuage
et l'éclair
Rien
Sinon
Le trait
de l'oie sauvage
Sinon
Le passage
Du corps foudroyé
au royaume des échos
Entre (Cheng, 2005 : 274)*

D'emblée, le poème s'ouvre sur un vocable essentiel dans l'esprit et la vie de Cheng - *entre* - :

Le mot « entre », avec son double sens d'intervalle et de pénétration, est suggéré avec une netteté brève par la phonie. Il y a ce son suspendu en l'air (-EN) et qui semble, tel un aigle, attendre la moindre occasion pour pénétrer (-TRE) dans la brèche ouverte par l'espace lorsque deux entités sont en présence (Cheng, 2002 : 40).

Phonétiquement, on le voit, avec la bouche grandement ouverte qui laisse circuler librement le souffle entre le corps et son environnement, entre l'intérieur et l'extérieur, cette préposition monosyllabique tend à mimer ce qu'elle cherche à

signifier. Les sons n'altèrent pas la puissance figurative des lettres. En ce sens, les mots français, loin d'être des signes arbitrairement attribués, comme l'a envisagé Saussure, qui creusent un écart entre le signifiant et le signifié, se voient dotés de la force vivifiante et communicative propre aux idéogrammes, comme le souligne à juste titre Lorand Gaspar :

Le signe vocal, la monosyllabe du chinois, comme son idéogramme, cherchent une efficace, une vigueur. [...] Leurs mots ne sont jamais de simples signes, encore moins des signes abstraits. Ils sont des champs d'énergie, lieu où surgit la puissance native du geste. La monosyllabe est la manifestation sonore ou graphique d'un devenir. (Gaspar, 2004 : 55-56).

À la lumière de cette remarque, on pourrait lire le mot *entre* précisément comme un idéogramme : entre la bouche ouverte articulant la nasale [ã] et la fermeture progressive à la fin du mot, on rêve irrésistiblement au délié et au plein, au continu et au discontinu, à l'appuyé et au relâché des tracés calligraphiques.

Si dans ce poème le nuage paraît compact comme un bloc, cependant, il est la chose la plus transformable qui soit en se laissant *traverser* par l'éclair qui déchire l'azur. L'espace qui demeure entre les deux forces cosmiques se voit bientôt *percé* par l'envol de l'oie sauvage. Sur le plan phonétique, on constate que l'oie sauvage rime avec *nuage* comme si cet oiseau migrateur était en permanence en proie à la nostalgie du ciel, et que le *trait* fait écho à l'*éclair*, mais en inversant l'ordre des mots (rai en air), ce qui pourrait expliquer le contraste sémantique. Entre la terre et le ciel, le patent et le latent, la montée et la descente, le monde se manifeste à nous comme un perpétuel essor, comme en témoigne le commentaire de François Jullien :

Mais quelle est au juste la nature de cet « entre », dont on attendrait normalement si peu ? [...] cet entre [...] fait communiquer de l'intérieur et de part en part, c'est-à-dire qu'il maintient cet intérieur espacé-traversé : non pas compact, fermé, tassé, et donc saturé-obstruant, mais demeurant disponible (l'autre sens du sinogramme) et, par ce tant soit peu de vacance, indéfiniment ouvert (Jullien, 2003 : 145).

Cet *entre* n'est donc évidemment pas l'espace qui sépare, fractionne, scinde, mais au contraire, un intervalle réparateur qui réunit, rassemble et réconcilie, mis en œuvre par le blanc typographique entre chaque strophe. Avec le "*Entre*" sur lequel se clôt le poème, qui donne un écho à son premier mot, le poète nous invite à haute voix à *entrer* de plain-pied « *au royaume des échos* » pour nous intégrer dans la symphonie harmonieusement orchestrée par le dynamisme du Monde.

Une des symphonies est composée par les éléments liquides. Si dans la grande rêverie de Bachelard, il existe bel et bien une « parole de l'eau » (Bachelard, 1986 : 250), Cheng, qui voue une passion particulière au fleuve dans *Le Dit de Tianyi*, a pu révéler dans le mot « source » toute la douceur qui en découle : « La source, c'est bien phoniquement cet élément liquide qui sourd du sol et qui coule. Qui épouse toutes les aspérités du terrain en l'ourlant. Qui n'a de cesse de se murmurer sourdement et de se répondre en écho (-S, -CE) » (Cheng, 2002 : 49). Sur le même modèle cratylien, François Cheng se livre au travail suivant :

Source sourde à nos souillures
Source même à nos plaintes
Ourlant le sol de ses bulles
De ses billes et frisottis

Parant l'azur de nuées
Et le val d'éclats de pluie
Sourdant coulant le temps nu
Muant tous cris en mélodie (Cheng, 2002 : 50)

Si l'on prend plaisir à réciter ce poème, on a l'impression que ce son doux et limpide à peine perceptible se veut léger tel un duvet flottant dans l'air en faisant des danses tournoyantes qui reviennent sans cesse sur lui-même ou monotone comme des sanglots qui traînent à longueur de journée. Parfois, un renversement de registre s'opère : la source se déguise cette fois en un gamin joyeux, qui s'amuse à faire des bulles, à rouler sur lui-même, à effectuer des bonds en arabesques. L'allitération en [s] qui court le long du poème - en appuyant la langue contre le palais lorsqu'on la prononce comme pour empêcher les coulées à grands flots - nous donne à sentir physiquement, et par là, imaginativement et selon un rapport synesthésique, à *voir* cette matière fondamentalement vivante qui, jaillissant de la moindre fissure de la terre, s'écoule avec un rythme lent et cadencé et retenu. Ce son plein de vigueur donné par la source « produit l'audition *active*, l'audition qui fait parler, qui fait mouvoir, qui fait voir » (Bachelard, 1986 : 251).

À travers l'entrecroisement de l'ascension verticale (énergie jaillissante) et des mouvements sphériques (*bulles, billes, frissotis*), on observe que le dynamisme chez Cheng provient constamment de la multidimensionnalité. Il s'ensuit nécessairement que l'allitération en [s] est posée dans sa double postulation : aussi bien le son générateur de la sève qui se gonfle, s'agglutine, sourd sur la surface du sol, que ce qui s'élève, s'élance, en dessinant interminablement des *sphéricités*, qui sont souvent associées à *l'image même du Tao*. Rien d'étonnant donc à ce que dans la deuxième strophe la source qui se répand horizontalement puisse se hisser

vers le ciel afin de l'orner en forme de "nuées" et qu'ayant fait le circuit entre Ciel et Terre, elle s'enfonce de nouveau sous terre pour réalimenter "le val" où la vie foisonnante prend forme. Le susurrement des bulles montantes et des billes de rosée qui s'entrechoquent sans bruit se transforme en clapotement de pluie qui s'éparpille, dont l'assonance [y] atteste une certaine parenté avec "nuées". On a là un prolongement, à l'échelle cosmologique, de la sensation d'unité sensorielle qu'avait développé le symbolisme verlainien, selon lequel, le bruit qui émane des éléments de la terre nous branche sur cet indéfait du monde, cette unité primordiale. À la fin du poème, le son de la source se voit doté d'une puissance éternelle que rien ne peut altérer ni détruire. Par ailleurs, l'emploi récurrent du participe présent (*ourlant, parant, sourdant, muant*), en tissant un réseau d'échos par l'assonance [ā], ne fait que renforcer cet aspect atemporel comme si le temps était suspendu à jamais.

Un autre motif capital, le nuage, sur lequel Cheng ne se lasse pas de revenir, constitue dans sa vision du monde un rôle fondamental en ce qu'il sert d'intermédiaire entre le ciel et la terre : « il constitue un chaînon dans le processus de la transformation universelle. Ainsi, la *linéarité terrestre* est sans cesse rompue par un invisible cercle terre-ciel » (Cheng, 2002 : 50). Et si l'on s'attarde comme le fait Cheng à examiner minutieusement le son du mot, le sens de transformation s'affirme de lui-même :

Pour faire sentir cette substance qu'est le nuage, à la fois terrestre et céleste, matérielle et aérienne, le mot français, avec sa prononciation pleine de nuances - un mot beau et proche -, est plus qu'efficace. Ce son du début, -NU, qui, avec légèreté, s'amasse, puis s'élargit doucement et finit par s'évanouir dans l'espace (Cheng, 2002 : 50).

Se manifeste ici la rêverie proprement phonétique qui a la volonté de relier étroitement « des imaginations visuelles et des imaginations auditives » (Bachelard, 1943 : 241). De la bouche qui se resserre légèrement comme pour un amoncellement ([ny]) jusqu'à la fermeture pleine de tendresse entre les deux lèvres ([ʒ]) tel un bout de souffle, sans oublier la bouche qui s'ouvre graduellement ([a] ouvert) pour désigner le mouvement en extension qui se propage indéfiniment, il y a, de toute évidence, une sorte de correspondance universelle. Cela signifie que les forces vitales sont en état d'enfouissement et qu'elles s'acheminent vers leur prochain essor. C'est dans cette perspective ouverte au devenir que l'homme peut accéder vraiment au battement de l'univers vivant, dont les souffles agissent comme autant de veines d'énergie.

2. Le bruissement de souffles

Dans l'esthétique chinoise, le souffle tient une place prépondérante, et on ne sera guère étonné de voir que « *Que soit animé le souffle rythmique est une des six règles établies par Xie He [...] pour l'art pictural* » et qu'elle est « *devenu[e] la règle d'or* de la peinture et, par extension, de la calligraphie, de la poésie et de la musique » (Cheng, 2006 : 153-154). De tout temps, les lettrés chinois n'ont cessé de se rêver emportés par le souffle-énergie pour que soit irriguée la vie. François Cheng s'inscrit fermement dans toute cette tradition chinoise et dresse ses oreilles pour capter les moindres sons des souffles invisibles :

<i>L'aube vient</i>	3 syllabes
<i>Par la fente</i>	4 syllabes
<i>du rideau</i>	3 syllabes
<i>Effleurer d'ici</i>	5 syllabes
<i>l'intérieur</i>	3 syllabes
<i>Effleurer le somme</i>	5 syllabes
<i>et le songe</i>	3 syllabes
<i>Détacher les figures</i>	6 syllabes
<i>des pénombres</i>	3 syllabes
<i>Lente et muette</i>	4 syllabes
<i>Par la fente</i>	3 syllabes
<i>Se révèle soudain</i>	6 syllabes
<i>ange</i>	1 syllabe
<i>Et toutes choses</i>	4 syllabes
<i>Présences</i>	2 syllabes (Cheng, 2005 : 282)

Le poème s'ouvre sur un moment particulier qu'est “*l'aube*”, qui constitue le lieu d'échange et de change entre le virtuel et l'actuel, entre la nuit en voie de disparition et le jour en train de se lever, entre clair et obscur. En simplifiant beaucoup, elle est l'*entre-deux* par excellence. A cette heure précise, où les choses sont encore immergées dans leur “*songe*” et leur “*somme*”, la lumière de l'aube, avec sa douceur et sa légèreté, agit comme une force réveillante et pénétrante.

Dans l'imaginaire de Cheng, la lueur se transmuera en flux de souffle doré qui s'insinue silencieusement en l'intériorité de l'être par « *la fente* », cet espace pur et vide, renforcé par l'assonance en [ā] qui maintient la bouche ouverte. Moment merveilleux et en même temps puissamment paradoxal : d'une part, la faiblesse ou la ténuité des souffles, mise en relief par les sons principalement occlusifs ([b], [p], [t], [d]) et les trois fricatives ([s], [v], [f]) qui empêchent le libre écoulement de l'air ; d'autre part, derrière le frémissement apparent se découvre sa force

infiniment diffuse et prodigieuse qui arrache les choses aux ténèbres qui les enveloppent et nous donnent à voir une fulgurante naissance. Cet air, par le simple geste de *frôler* l'épiderme et de baigner les choses dans sa respiration, s'infiltré jusqu'au tréfonds de l'être afin de ranimer l'élan somnolent.

Il s'insinue subtilement, il recrée l'être des choses, il nous incorpore dans cette transformation *silencieuse*. Silencieuse, parce qu'elle continue son cours sans bruit, sourdement, telle l'éclosion d'une fleur, sans qu'on s'en aperçoive explicitement. Irriguées par le courant électrique, les choses émergent de leur fond jusqu'alors opaque et indéterminé en dessinant des contours distincts. Des consonnes sourdes comme [v, f, s, g] (« vient » - « fente » - « effleurer » - « somme » - « songe » - « figure » - « soudain » - « ange ») associées aux deux chuintantes (« détacher », « choses »), en imposant un rythme souple, nous font penser aussi à la légèreté et au *mutisme* du souffle qui parcourt le poème. A cela s'ajoutent encore l'emploi omniprésent de l'article (« le » - « la » - « les ») et les deux consonnes liquides [l] et [r] (« rideau » - « intérieur » - « effleurer » - « lente » - « révèle ») conférant aux vers une fluidité nourrissante qui ne connaît ni heurt ni limite. A bien y réfléchir, ces quelques sons ([s], [l], [f], [r]) disséminés dans le poème ont sans doute pour objet de nous dévoiler un mot que le poète a pris soin de masquer. À l'aide de la combinaison de ces sons, on aura compris aisément que ce qui « *se révèle* » est aussi le mot vers lequel tend continûment Cheng : le *souffle*, dont le son [u] nous est enfin suggéré soudainement (*se révèle soudain*). L'homme qui parvient à se l'approprier par une élévation spirituelle est à même d'ouvrir son intériorité à toutes les dimensions du temps et de l'espace, à tout ce qui relève de la vitalité du monde. Or, il est légitime de se demander où se trouve la *présence* de l'homme dans ce poème ? Elle demeure certes implicite, mais elle se révèle à travers « *le somme et le songe* ». La conscience humaine devient poreuse et se laisse infiltrer par le souffle qui envahit la *blessure* du rideau. Cette rencontre enivrante avec le dehors porte l'homme dans la totalité du monde avec « *toutes choses* » en « *présences* » immanentes. La transcendance se trouve confirmée par l'apparition radieuse de l'ange - comme si l'ange sortait de la fente de *songe*-, être surhumain, vers qui l'homme s'élève en permanence. Mais ici l'ange se dépouille de son sens religieux pour se muer en une sorte d'illumination ou un frôlement de l'être des choses.

Le souffle éclate de toute sa lumière livide pour venir expulser les obscurités qui occultent la vérité. L'homme se sent en fondamentale relation avec tout, ou Tout. Reste à examiner de plus près le rythme du souffle : par quel moyen le poète a-t-il réussi à le rendre ? Est éclairant le fait que Cheng joue abondamment sur ce qu'Yves Bonnefoy nomme « les rythmes de vides et de pleins sonores », c'est-à-dire en particulier l'alternance des voyelles « pleines » et du « e » muet » (Finck, 1989 :

413). Pour Michèle Finck, cette alternance sert à « créer un effet de « battement » dans la matière sonore » (Finck, 1989 : 413). En effet, au même titre que le yin et le yang, le haut et le bas, l'e muet, à la fois complémentaire et opposé aux sons pleins, imprime sur la page une tension vibrante qui troue le vers pour qu'il respire, comme en témoigne l'observation de Bonnefoy :

L'e muet ? C'est en somme tout un réseau de creux, de légers suspens, entre le plein des autres syllabes, c'est dans le vers tout un relief possible de teintes et demi-teintes, et voilà qui permet, remarquons-le tout d'abord, de rendre parfois certaines syllabes plus longues, dans la diction, avec du coup comme des accents dans la succession sinon trop monotone des mots (Bonnefoy, 2010 : 157-158).

Ce passage met en lumière le fait que c'est dans ces petits « creux » vides que le son étouffé se met à s'émanciper, à s'entrechoquer et à battre rythmiquement. Commencé par un vers de mètre impair, dont le chiffre trois n'est pas sans rappeler les trois sortes de souffles, le poème ne cesse de revenir sur cet aspect ternaire, mais chaque fois en y ajoutant des nuances qui se présentent sous des formes paires ou impaires (4/3/5/3 5/3/6/3). C'est ainsi que le rythme du souffle nous parvient. Un autre fait intéressant qui s'impose à nous, c'est que le substantif « fente », doublement apparu, se prononce différemment, puisque l'on ne lit pas l'e muet de l'avant-dernière strophe. Cette pratique subtile suffit à nous révéler une vérité profonde : si Cheng s'ingénie à prolonger la syllabe dans le vers « *Par/la/fen/te/ du/ ri/deau* » à la façon d'« une structure iambique - une syllabe faible suivie d'une autre accentuée - » (Bonnefoy, 2010 : 155), c'est que la pénétration est *lente* et *longue* ; tandis que le vers tout bref « *Par la fente* » dépourvu de complément nous suggère avec force l'apparition *subite* de l'ange, dont le monosyllabe inhabituel crée un effet de choc et renforce aussi la brutalité qui caractérise l'action. Ce va-et-vient qui gravite autour du noyau de l'e muet est considéré par Bonnefoy non seulement comme une sorte de remède à la langue conceptuelle, mais aussi comme une façon rythmique de rétablir la communication avec notre être-au-monde :

Cet accent de type nouveau aide à la poésie, déjà, puisque, forme accrue, il met davantage à distance le sens conceptuel du mot, ce qui fait que filtre entre les notions une lumière qui semble qui vient d'ailleurs dans l'esprit, sinon de plus haut (Bonnefoy, 2010 : 158).

Dans l'optique chinoise, le souffle demeure le symbole par excellence de l'Esprit ; lorsqu'il donne des signes fulgurants, il faut qu'ils soient captés et déchiffrés par l'homme. L'homme doit s'arrêter pour écouter, contempler pour enfin pouvoir

entrer en communion avec les choses. Et ce n'est qu'avec une oreille *aérienne* que l'on parvient à entendre le souffle cosmique flottant dans l'air :

*Non corps à corps
Mais âme à âme
N'annulant nullement chair et sang
N'évacuant ni source ni flamme
Laissant cependant circuler l'air
La brume, la vapeur, éclair et tonnerre
Bourrasque et averse, ardente déchirure...
De la vallée du manque montent à présent
Les choses par l'azur aspirées
La lumière envahit tout l'intervalle
Propageant haleine d'embruns et saveur d'algues
Le lointain est l'envol des pétales
Eperdus de vent
Et le proche l'écho d'une louange
Au nid éclaté

Alors souffle le juste Vide médian
Alors passe, in-attendu, l'ange (Cheng, 2005 : 318)*

François Cheng n'a jamais pu s'empêcher d'admirer les jeux cosmiques des grandes forces naturelles, en particulier les nuages, les brumes, le vent, qui se renouvellent sans cesse. Pour lui, quelle que soit l'énergie élémentaire, elle se présente sous forme de souffle violent qui lacère le tissu cosmique. C'est ce qu'exprime le vers « *Laissant cependant circuler l'air* » : la « *brume* » et la « *vapeur* » confèrent à l'air un environnement instable ; « *éclair et tonnerre* », « *Bourrasque et averse* », autant de mouvements dynamiques, déchirent sans pitié le monde dans son intérieur, bouleversent l'équilibre établi, portent le monde jusqu'à son degré le plus haut de mobilité. Ils sont la manifestation particulièrement *virile* de l'univers, qui épouse l'impulsion du souffle tourbillonnant. Si l'on examine cela de plus près, on ne tardera pas à repérer un phonème - le [r] apical - qui tisse un lien secret entre les forces présentées, sans oublier l'expression « *l'ardente déchirure* » qui, en allitérant avec « *éclair* » et « *tonnerre* », pousse la turbulence à l'extrême. Selon Ivan Fonagy, le son [r] , avec « l'érectilité de la langue », « exprime la force, la grandeur », et « représent[e] la *pulsion génitale* masculine » (Fonagy, 1983 : 96-97). À cela s'ajoute encore son caractère purement *liquide*, comme le souligne Fonagy :

Malgré sa « dureté » qui relève de la forte contraction des muscles de la langue, le r est considéré par les grammairiens comme un « liquide ». En effet, la langue n'empêche pas l'écoulement de l'air vibrant. Elle s'approche des alvéoles supérieures, se fige, et écarté à intervalles rythmiques par le courant d'air, elle se redresse chaque fois et tient tête à l'ouragan microcosmique (Fonagy, 1983 : 97).

Sans doute, dans la *psychologie phonétique* de Cheng, le [r] à la fois tonique et souple est l'emblème par excellence du souffle du Vide médian qui parcourt le monde cosmique et le fait participer au mouvement permanent, mis en relief par les points de suspension. Par la voie de l'allitération, « nous écoutons le son sous la notion, sous le sens » et continue Bonnefoy, « voici que nous avons resynthétisé notre être-au-monde, ce qui revivifie les figures - d'êtres, de choses - dont l'abstraction appauvissait nos vocables » (Bonnefoy, 2007 : 23).

Par ailleurs, l'assonance en [ā], avec la bouche grandement ouverte, qui résonne du début jusqu'à la fin, suggère la présence pesante de cette immense brisure et vient garantir la continuité de la circulation invisible du souffle. C'est ainsi que l'âme de l'homme entre en contact direct avec celle de la nature et communit avec elle : « L'âme prend en charge le corps, sans être entravée par le corps, et l'âme s'éprend de l'âme. Sa nature propre est sa capacité à se relier à tout ; sa dimension est l'infini. C'est bien d'âme à âme, et non de corps à corps, qu'une communion totale peut s'accomplir » (Cheng, 2006 : 66). Si l'on croit à la naïveté de Bachelard qui considère que « l'âme est un mot qui expire » (Bachelard, 1943 : 312), qui rend au cosmos son souffle en le disant, l'âme de Cheng veut également rejoindre le souffle cosmique. Ce n'est pas sans raison que l'étymon du mot « âme » (*anima*) signifie le « souffle de vie, air ». On remarque sans peine que, en dehors de l'assonance [ā], le son vocalique [a] du mot âme est omniprésent dans ce poème (*annulant, vallée, azur, aspirées, intervalle, haleine, éclaté*). Ainsi pourrait-on avancer que le [a] de la respiration humaine est désireux d'entrer en résonance avec la nasale du monde qui gronde sourdement. Pour Jaccottet, l'Être n'est rien d'autre que le souffle : « Mais l' Être est-il un agneau, un troupeau d'agneaux ? Ne ressemblerait-il pas plutôt (bien qu'il ne puisse ressembler à rien) à ces souffles dont personne ne sera jamais le gardien ? » (Jaccottet, 1987 : 301-302).

Les images que véhiculent les vers corroborent notre hypothèse : les choses, « *aspirées* » par une bouche invisible, s'élèvent et s'éparpillent dans l'air montant, tels les « *pétales* » pris dans le tourbillonnement du vent ; le souffle doré qu'est « *la lumière* » descend du ciel pour dissiper la « *brume* » qui obscurcit la vue et emplit « *l'intervalle* » de sa force éclairante ; le souffle, en s'élargissant, repousse sans cesse la frontière, parvient à relier la terre et la mer (« *haleine d'embruns* »).

« *Tout intervalle* » apparaît comme totalité où le monde s'est dissout dans un réseau de métamorphoses. À travers la montée et la descente, le proche et le lointain, l'ouïe et l'odorat, l'homme se trouve emporté dans le mouvement tourbillonnaire mû par les souffles vitaux.

Conclusion

Paul Valéry définissait le "poème" comme une « hésitation prolongée entre le son et le sens », et va même jusqu'à déclarer que « [ses] vers ont le sens qu'on leur prête », ce qui montre que dans la poésie du disciple de Mallarmé le son prévaut sur le sens. Après la mort de Valéry en 1945, la poésie française a vu le primat accordé au langage dans les années 1960 et 1970, illustré par l'émergence du textualisme et du formalisme. Cette évolution a fait du signifiant l'instrument privilégié de la production poétique, mais, en contrepartie, le sens, le monde extérieur, la présence du sujet se voyaient exclus du champ poétique.

Contre cette tentative qui consiste à exploiter la richesse des composantes signifiantes de la lettre et n'ayant comme référent que le texte, certains poètes contemporains, comme Yves Bonnefoy, prône « une poésie de sens » tout en mettant l'accent sur sa relation à l'autre et au monde extérieur. Bien que François Cheng ait été profondément influencé par le formalisme dans les années 1970, il ne l'a pris que pour une théorie originale dans ses études littéraires, et à bien des égards, il a des affinités avec la génération de Bonnefoy, parce qu'il reste particulièrement sensible à « ce pacte de confiance, ou de connivence, qu'il a passé avec l'univers vivant » (Cheng, 1998 : 30). Ainsi, le son poétique que fait entendre François Cheng n'est nullement un pur épanchement de ses propres sentiments, ni un enfermement sur lui-même, mais bien une résonance à la Voix cosmique. Le chant humain et celui de l'univers se sont, au fond, épousés dans une seule et même réalité.

Bibliographie

- Bachelard, G. 1986. *L'eau et les rêves*. Paris : José Corti.
- Bachelard, G. 1943. *L'air et les songes, Essai sur l'imagination du mouvement*. Paris : José Corti.
- Bonnefoy, Y. 1992. *Entretiens sur la poésie*. Paris : Mercure de France.
- Bonnefoy, Y. 2007. *L'Alliance de la poésie et de la musique*. Paris : Galilée.
- Bonnefoy, Y. 2010. *L'Inachevable Entretiens sur la poésie 1990-2010*. Paris : Albin Michel.
- Cheng, F. 1998. *Le Dit de Tianyi*. Paris : Albin Michel.
- Cheng, F. 2002. *Le Dialogue une passion pour la langue française*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Cheng, F. 2006. *Cinq méditations sur la beauté*. Paris : Albin Michel.
- Cheng, F. 2012. *Quand reviennent les âmes errantes*. Paris : Albin Michel.

Fonagy, I. 1983. *La vive voix*. Paris : Payot.

Finck, M. 1989. *Yves Bonnefoy le simple et le sens*. Paris : José Corti.

Gaspar, L. 2004. *Approche de la parole* suivie de *Apprentissage avec deux inédits*. Paris : Gallimard.

Jaccottet, P. 1987. *Une transaction secrète : lectures de poésie*. Paris : Gallimard.

Jullien, F. 2003. *La grande image n'a pas de forme ou du non-objet par la peinture*. Paris : Seuil.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

En lisant Montaigne, en écrivant : la « *couture* » cachée de l'amitié

Claude TUDURI

Institut des Langues et Affaires étrangères de Chongqing, Chine

cltuduri@wanadoo.fr

Reçu le 20-02-2022 / Évalué le 12-03-2022 / Accepté le 03-07-2022

Résumé

La lecture des *Essais* de Montaigne est une expérience ardue, mais consolante : le lecteur y est appelé à devenir écrivain à son tour dans l'assurance d'une empathie d'autant plus vraie avec l'auteur qu'elle rend impossible toute imitation servile des *Essais*. L'article précise le dispositif de lecture des *Essais*, son rapport très particulier à l'humanisme antique et à ses récits de guerre. Il insiste sur la volonté pacifique de Montaigne d'unir l'art d'écrire à l'art de vivre : les *Essais* construisent son auteur autant qu'il les rédige ; c'est pourquoi l'amitié est sans doute la métaphore la plus vive de l'écriture, sa motivation et son horizon, puisque l'ami par excellence, Etienne de La Boétie, écrivain lui aussi, révèle l'expérience d'une sympathie créatrice du livre, « *une âme en deux corps* » selon Aristote.

Mots-clés : Montaigne, les *Essais*, amitié, nom propre, métaphoricité

阅读蒙田——写作：潜藏的友谊“缝纫”

摘要

阅读蒙田的散文《蒙田随笔》是一段艰难却十分令人欣慰的经历：读者被要求成为作家，从而产生对其作品更为真切的共情，这使得对《蒙田随笔》的盲目摹仿成为不可能的事。本文详细阐释了整部随笔集的结构，以及《随笔》与十六世纪人文主义、及其与其讲述的关于战争的故事之间的特殊关系。同时本文也非常明确地表现了蒙田将写作艺术与生活艺术相结合的和平愿望：他写作了《随笔》，后者也塑造了作者本身；这就是为什么“友谊”或许是他的写作、动机和视野最生动的隐喻，诚如其挚友——作家艾蒂安·德·拉·波埃西所揭示的创造性共感体验，也就是亚里士多德所说的：“两个身体，一个灵魂”。

关键词：《蒙田随笔》；友谊；专有名词；隐喻

Reading Montaigne, writing: the hidden seam of friendship

Abstract

Reading the *Essais* de Montaigne is a difficult but consoling experience: the reader is called upon to become a writer in his turn in the assurance of an empathy truly with the author as it makes impossible any blind imitation of the author. The article

clarifies the method of reading the *Essais*, its very particular relationship to ancient humanism and the history of war. It insists on Montaigne's peaceful desire to unite the art of writing with the art of living: the *Essais* construct its author as much as he writes them. This is why friendship is undoubtedly the most vivid metaphor of writing, its motivation and its horizon, since his friend indeed, Etienne de La Boétie, also a writer, reveals the experience of a literary creative sympathy, a soul in two bodies" according to Aristotle.

Keywords: Montaigne, the *Essays*, friendship, proper name, metaphoricity

Introduction

Lire les *Essais* de Montaigne, c'est sans doute adopter par empathie « *l'allure poétique* » dont se réclame cet auteur encore si vivant aujourd'hui ; c'est aussi se rappeler que ce style « *à sauts et à gambades* » (III, XIII) a la fraîcheur d'une improvisation, mais aussi la solidité virgilienne des classiques : la gambade « *est une suite de pas savants, complexes, toujours en mesure*¹. » Pratiquer la lecture de Montaigne, ce peut être alors se mouvoir dans un lieu dont on a désappris aujourd'hui l'art constant du paradoxe. Le conservatisme social et esthétique y côtoie l'audace de persifler l'ethnocentrisme européen avec lucidité et humour, l'audace aussi de défendre la langue française encore sans prestige face au latin. Le scepticisme philosophique y accompagne une sagesse poétique et spirituelle pleine de digressions, mais aussi de confiance en Dieu face aux faiblesses du monde et des hommes.

Mais Montaigne est aussi un bretteur et nous n'avons pas sitôt cru le comprendre qu'il se retourne contre notre présomption : « *escrimeur à outrance* », gladiateur de la pensée, l'auteur, d'un trait de sa plume, nous renvoie à la fiction d'une maîtrise de sa pensée, de son portrait, en bref, de son existence. Certes, c'est une affaire désormais entendue de tous, il « *peint le passage* » et non pas l'être, mais tout lecteur a droit à une halte critique. Il peut y reprendre souffle sans tomber dans les ornières d'un savoir conclusif, reprendre souffle pour mieux répondre au mouvement créatif généré par la forme des *Essais* : « *La parole est moitié à celui qui parle, moitié à celui qui l'écoute* » (III, XIII). Les progrès dans la traversée de la lumineuse, mais si feuillue « *farfissure* » des *Essais* se mesurent peut-être à la capacité de se mettre au diapason d'une autre voix que la sienne, mais sans imitation servile : un dialogisme heureux peut se tricoter de l'auteur au lecteur. Mais l'obstacle majeur à sa lecture est la patrimonialisation des *Essais*.

Gage de respectabilité, monument de la langue française, brevet de bonne conduite pour beaucoup de politiques : les *Essais* pourraient bientôt faire partie

de ces classiques que tout le monde cite sans jamais les avoir vraiment lus. Comment dès lors les aborder pour en faire davantage une connaissance *in statu nascendi* qu'un savoir répété? L'attention à ses métaphores, à ses images à la fois très concrètes et polysémiques, à leur espèce de matérialité métamorphique, est peut-être ce qui peut en briser la glace et la cire. Sortir des « *embrouillures* » d'un style parfois trop en méandres, c'est se laisser emporter par la métaphoricité d'une langue qui ne sépare pas encore la voix de l'homme (« *le corps aérée de la voix* » II, VI) d'une performativité de l'expression. Pour les hommes de la Renaissance, le rapport au langage n'est pas d'abord instrumental, il tend vers la performativité de la parole. Ecrire à cette époque, c'est dire et agir, c'est jongler entre plusieurs appartenances collectives sans se laisser aliéner par aucune ; au temps des troubles de religion, le moindre mot peut être fatal, fatal à sa pensée, fatal à ses réseaux sociaux d'appartenance, fatal à sa survie.

Le style y est donc un ajointement toujours recommencé entre le penser, l'agir et le sentir du monde. L'amitié qui réunit souverainement le nom, la forme et le visage d'un autre de prédilection en est peut-être chez Montaigne la source et l'accomplissement. Il écrit pour ses proches, et non pour se justifier devant un public, avec ses normes, ses dualismes, ses préjugés. L'usage des académies et des grammaires ne l'a pas encore anémié ni figé ; certes, il n'a pas la perfection glacée du grand 17^e siècle, mais en lui peut se glisser l'irrésolution propre aux utopies et le réalisme sensible d'une parole toujours en genèse : libre de la normativité du classicisme, l'auteur des *Essais* défend une langue encore fragile et instable, un français teinté de gasconnismes, de néologismes et d'italianismes, mais un français vivant d'un accord retrouvé entre les mots et les choses.

1. Un dispositif de lecture complexe

Les *Essais* favorisent une lecture en pointillé : il ne s'agit pas seulement d'une question de quantité, plus de mille pages, cent sept chapitres, mais de registre. Le mélange des topiques du discours y apparaît de façon presque vertigineuse, allant de la philosophie à la théologie, de pensées sur l'art poétique à une « *sociologie* » de la vie quotidienne, de questions « *ethnologiques* » avant l'heure à des considérations sur le corps, la sexualité et la médecine. Outre ses 1300 citations, majoritairement latines, le premier obstacle pour le lecteur contemporain, c'est sans doute le recours massif aux anecdotes de l'histoire latine et grecque et ses nombreux faits d'armes. La fascination de la Renaissance pour l'Antiquité est si forte chez Montaigne qu'elle exige un temps d'adaptation pour le non-spécialiste ; parmi les nombreuses figures de l'Antiquité, certaines sont presque aujourd'hui oubliées, par exemple, celle d'Epaminondas (v.-418-v.-362), homme politique et

capitaine thébain que Montaigne met « *au premier rang des hommes excellens* » (II, XXXVI), un modèle superlatif de sagesse et de culture : « *il ne cede à aucun philosophe, non pas à Socrates mesmes. En cettuy-ci, l'innocence est une qualité, propre, maistresse, constante, uniforme, incorruptible.* » (II, XXXVI)

Pour Montaigne, homme d'action, gérant une grande partie de sa vie une « seigneurie », un domaine de petite noblesse destiné à une riche production viticole, le recours à la culture antique est une façon de subordonner l'art d'écrire à l'art de vivre et l'art de penser à celui de bien agir. Montaigne, juriste par ses études et politique par élection, - Henri III insiste en 1581 pour qu'il accepte la charge de maire de Bordeaux, une nomination qu'il veut d'abord refuser - , Montaigne aime opposer l'exemplarité de l'Antiquité aux précarités de son époque; son admiration va d'un seul trait aux grandes figures de la politique (Alexandre le Grand, l'empereur Auguste, Jules César) et de la pensée antiques. Le stoïcisme de Sénèque nourrit son discours sur la tempérance des passions et la nécessité du détachement, Lucrèce et les épicuriens son goût du bonheur par un usage intelligent et loyal des plaisirs. Au temps des controverses théologico-politiques de la Réforme, l'obsession métaphysique peut endurcir les cœurs, mais le retour à des joies simples et concrètes les alléger, peut-être même les dilater et les grandir si l'on sait faire un bon usage de l'humanisme antique sans s'y enfermer. Car son exemplarité a aussi ses limites et Montaigne ne manque pas de mettre en garde contre la volonté de singer les « grands hommes » ; « *tout exemple cloche* ». Une vie humble et sans lustre peut tout autant nourrir l'intelligence des vertus qu'un modèle mythifié par les enflures de la tradition épique. C'est pourquoi la référence majeure de Montaigne, ce n'est pas l'historicité des *Vies illustres* de Plutarque (v.46-127), mais leur capacité à faire sortir de l'histoire événementielle. À partir d'une lecture « moderne » des *Vies illustres*, Montaigne ouvre à une herméneutique des ressorts cachés de l'action : les qualités morales et les motivations personnelles y comptent souvent davantage que les apparences immédiates de l'histoire et de ses institutions.

En tous les cas, c'est chez Plutarque que Montaigne va puiser son inspiration la plus notoire : avec plus de cinq cents emprunts directs, la science « *à pièces décousues* » de l'historien et penseur grec aide encourage le travail de tissage et de recomposition propre à l'écriture des *Essais*.

Dans cet unique ouvrage, plus le temps passe et plus « l'essayiste » adopte un ton personnel et débonnaire, capable de se vraiment démarquer de ses modèles grecs et latins ; moins la grandeur s'impose à lui de l'extérieur par de grands faits militaires ou politiques, plus elle acquiert une saveur issue de l'œuvre et de l'expérience même de Montaigne. Le dernier livre des *Essais*, le livre III, celui

qui a donné lieu à la majorité des citations incluses dans les innombrables travaux de la critique montaignienne, marque une série d'évolutions : la vie devient plus tendre, malgré la maladie de la pierre, à qui a su ne pas mordre à l'imaginaire des grandes ambitions et s'il se retire des affaires publiques, Montaigne n'en demeure pas moins un être de relations aux réseaux multiples et vastes. Cultiver sa vigne, goûter le pain du boulanger de sa « maisonnée », lire, prier, penser, méditer, écrire dans l'espoir de mieux se connaître et agir, c'est bien là une sagesse qui ouvre à la clémence et au bonheur. Un épicurisme de haut vol enraciné dans une spiritualité de l'incarnation dégoûtée de tout fanatisme, voilà qui peut atténuer la distance entre Montaigne et ses lecteurs du 21^e siècle.

C'est peut-être sur ce fond de tableau que la référence surabondante à la guerre² peut mieux s'entendre dans les *Essais* : plus qu'une série de marqueurs venus de l'aristocratie militaire, elle indique d'abord le contraste entre les tumultes de l'histoire publique et « *l'arrière-boutique* » de l'âme, son naturel « *sans estude et artifice* ». Vu sous cet angle, le récit de bataille n'est pas d'abord dans les *Essais* un traité de polémologie, mais l'expression d'un certain scepticisme sur toute forme de volontarisme politique : la conflictualité fait partie des désordres de la société, mais d'abord de l'homme. À lui de savoir lutter en personne contre ses instincts à la cruauté, personne ne saurait le faire à sa place. C'est pourquoi écrire, c'est aussi lutter, lutter contre les torsions du langage public, mais aussi contre les délires de son propre « moi ». Et Montaigne de reprendre l'image du combat militaire dans la définition qu'il nous donne de son propre style, un style « *non pedantesque, non fratesque, non pleideresque, mais plustost soldatesque* ». (I, XVI).

Montaigne n'est pas pour autant une nouvelle version de Machiavel. Bien au contraire, la guerre civile sur ses propres terres lui a trop montré le non-sens d'une violence qui veut se justifier : la guerre, écrit-il au livre II des *Essais*, « *est la plus grande et pompeuse des actions humaines, je sçaurais volontiers si nous nous en voulons servir pour argument de quelque prérogative, ou, au rebours pour tesmoignage de nostre imbecillité et imperfection.* » (II, XII). C'est assez, ajoutera-t-il, que de s'entrec combattre par la plume : « *c'est assez de tremper nos plumes en ancre, sans les tremper en sang.* » S'entrégorgier par les armes et à feu et à sang est une régression pour toute l'humanité ; la guerre est une défaite pour tous les hommes, la défaite de la pensée et surtout de la parole et de l'amitié, les valeurs les plus hautes dans l'éthique de Montaigne.

Cependant, nommer l'innommable, c'est peut-être déjà en ôter l'épouvante et l'attrait monstrueux, c'est surtout dans les *Essais* la meilleure façon de mesurer la cohérence ou la vanité de l'homme à l'aune d'une expérience extrême. Apprentissage de la mort au même titre que la philosophie, la guerre se présente

comme une épreuve de vérité pour ceux qui s'y engagent ; le combattant y bascule dans la barbarie ou puise en lui une façon d'agir qui lui conserve encore - par « vaillance », respect de l'adversaire ou « générosité » - quelque étoffe d'humanité ; en bref, la guerre révèle le courage ou la peur face à une dépossession de soi ultime, face à la mort. Face à elle, tout ce que le langage et les rhétoriques ont d'artificiel s'effondre ; face à elle, l'agir tombe dans une entière abjection ou sait préserver, au contraire, des traces d'humanité définitives au milieu du désastre.

Ce sont ces traces-là que Montaigne assimile au fruit d'une réelle fréquentation des philosophes, une croissance active de la vertu et du vivre-ensemble jusqu'à la clémence à l'égard des ennemis et le maintien de l'amitié au-delà de la conflictualité politique. Légitimer la violence souille la raison ; quand il s'agit d'une guerre civile, la violence atteint un surcroît de cruauté et Montaigne nous montre avec force à quel point les plus barbares ne sont pas les populations indigènes, mais ceux qui se torturent et se détruisent avec une cruauté abominable au nom même du Christ. La violence et la cruauté souillent la foi que Dieu a inscrite au cœur de l'homme, elle anéantit d'un même élan la confiance dans la parole et l'écriture. Qu'est-ce qu'une parole d'homme, quel prix accorder à toute élaboration symbolique si la raison historique doit tout balayer sur son passage ? Rien n'est plus monotone que les forces d'éclatement et de dispersion à l'œuvre sur tous les champs de bataille de l'histoire, rien n'est plus dangereux que ce qui interdit à l'homme l'accès à ses ressources intellectuelles, affectives et spirituelles les plus désintéressées.

Dans le troisième livre des *Essais*, Montaigne évoque le fameux oracle de Delphes et adopte soudain un ton d'une gravité étonnante : l'oracle de Delphes attend toujours son heure, l'homme ne veut pas se connaître, pas davantage hier qu'au 16^e siècle, pas davantage aujourd'hui qu'au 16^e siècle ; l'homme est curieux de tout, mais il s'acharne à vouloir ignorer le grain de sa voix, son cœur et sa conscience ; sans cesse, il s'évite avec le plus grand des arts et c'est là sa misère : « *Sauf toy, ô homme, disoit ce Dieu, chasque chose s'estudie la premiere, et a selon son besoin, des limites à ses travaux et desirs. Il n'en est une seule si vuide et necessiteuse que toy, qui embrasses l'univers : Tu es le scrutateur sans connaissance, le magistrat sans jurisdiction et apres tout le badin de la farce.* » (III, IX).

2. Un livre inséparable de soi : le corps d'une métaphore

Si la conscience du paradoxe de la connaissance arrache à Montaigne des paroles d'une lucidité douloureuse, il a d'abord l'art de libérer de toute mélancolie philosophique. Perspectiviste dans l'âme et non relativiste, l'auteur des *Essais* n'est pas maladivement attaché à une forme d'expression particulière. Ouvrir le livre

de la vie et du monde peut nous apprendre bien davantage que la vertu mille fois remâchée dans les livres pourtant si utiles de Cicéron. Là encore, l'empirisme de Montaigne allège, vivifie le merveilleux labyrinthe des *Essais*. L'homme est le dépositaire et l'héritier d'une géographie intellectuelle, affective et spirituelle que toute réalité matérielle peut nourrir, colorer, affiner : l'homme peut se déplacer en lui comme il peut se déplacer dans le monde, l'homme peut se découvrir à travers les autres et découvrir les autres à travers lui.

Le projet de ce « biographe du monde » est d'abord de vivre heureux et aimable, dans la bonté, mais aussi indomptable, bon autant que faire se peut si c'est pour aimer davantage avec profondeur et vérité. Montaigne ne veut pas endosser l'habit de l'auteur, de l'historien, du poète ou du philosophe : il écrit d'abord sous l'emprise d'un deuil, la perte de son ami La Boétie, un deuil qui se change en mémoire et en louange. « *La pipperie* » (la tromperie) et le « *batelage* » (l'ostentation) attirent aux honneurs, mais la gratitude seule conduit en profondeur la genèse d'une écriture affirmative adressée d'abord à ses proches à la manière d'un petit médaillon. Si l'écriture réveille mille passions, un cheval fou allant dans tous les sens, Montaigne va lui tenir la bride et l'éperonner avec autant d'humour sur soi que de vigueur. Il peut et veut se décrire tel qu'il est. Refusant les subterfuges du monde livresque, il veut « *parler au papier [...] comme il parle au premier qu'il rencontre.* » (III, I), « *un parler simple et naïf, tel sur le papier qu'à la bouche.* » (I.XXVI).

Le projet de vivre heureux passe chez lui par la pratique de l'écriture ; elle est une école de présence et de proximité comme l'est aussi la vie quotidienne à Eyquem : cultiver sa vigne, se « *depestrer* » des chausses-trappes de l'imagination sans mépriser ses digressions, se purger la tête de toutes les horreurs que les rumeurs des polémiques et des cupidités veulent y fourguer de façon anonyme, c'est là une façon sûre de consentir au don de la vie. Consentir à construire un livre consubstantiel à soi, c'est sortir de la séparation entre la parole et l'écriture, la connaissance et le savoir. Écrire est un plaisir et non une corvée, il porte trace d'une gratuité généreuse et sans calcul, celui d'avoir reçu un nom propre et de le donner en partage :

Nous empeschons [embarrassons] nos pensees du general, et des causes et conduites universelles : qui se conduisent tres bien sans nous : et laissons en arriere nostre fait : et Michel qui nous touche encore de plus près que l'homme.

L'intimité du propre, de ce que chaque homme a en propre, ouvre sans doute à une joie durable parce que chaque homme reçoit à sa naissance un nom qui le différencie des autres. Ce nom le différencie aussi de tout « être chose », et, en ce sens,

il est la souche et la source capable de déployer toutes sortes de partages vivants avec les autres. À partir de ce que chaque homme reçoit d'original, un corps, une affectivité et une historicité propres, le nom de chaque être parlant peut prendre chair en s'adaptant aux mille jeux du monde sensible et du rapport aux autres.

Dans les *Essais*, ce goût du Nom propre s'arrime au plus savoureux réel : la poésie des mots, leur volubilité à portée des sens et du silence, alerte sur ce qui ne cesse de naître dans les entrelacs du monde, c'est une « *perpétuelle multiplication et vicissitude de formes* » (III, 6) si l'on prend bien le temps de regarder. Cette poétique montaignienne est aussi une poétique : telle que Platon la définit, elle est « *la cause qui, quelle que soit la chose considérée, fait passer celle-ci du non-être à l'être* » (*Le Banquet*, 205 b).

Or, chez Montaigne, la parole et l'écriture permettent de passer du non-être à l'être, mais un être qui accueille aussi la différence et la dissonance et non seulement les magnifiques analogies de l'être thomiste : « *Ce temps est propre à nous amener à reculons, par disconvenance plus que par convenance, par différence, que par accord.* »

Que Montaigne parle de choses très triviales ou très nobles, il agrandit la largeur, la hauteur et la profondeur du monde ; il les fait advenir, émerger, percevoir. Il les ramasse, fagote, embrase d'un mouvement de différenciation propre à les accueillir et à leur donner forme.

Mais donner forme à l'expérience n'est pas plier le langage aux choses : les référents n'ont pas à commander les mots par un mimétisme obligé. Même si le livre des *Essais* se fonde et réfère à l'existence de son auteur, Montaigne acquiert au fil des années et des pages l'expérience d'une souveraine indépendance de la parole et de l'écriture à l'égard des choses, des événements et de leur matière. Tantôt farouchement réaliste, tantôt souverainement nominaliste, Montaigne oscille entre deux conceptions du langage qui traversent les *Essais* : cependant, plus il devient écrivain au fil des pages et du temps, et plus cette valse-hésitation penche vers une approche mimologique du verbe. Le travail des mots en lui-même réserve une puissance d'engendrement inimaginable à partir du seul référent, le langage dispose en lui de ressources qui rendent présent un autre monde dans le monde, une liberté inaccessible à la servilité des conventions linguistiques et sociales. Cette « autoproduction » d'une altérité en suspens entre les mots et les choses à la manière d'un voyageur quittant les bornes d'un fleuve pour atteindre comme par surprise l'horizon dégagé d'un magnifique estuaire peut se voir à l'œuvre dans l'éloge du nom propre et de l'amitié : la « *sainte couture* » des mots et des choses peut apparaître à la faveur furtive du « mythe » de l'union parfaite des amis.

Métaphore filée d'une échappée rêvée hors des cadres de la rhétorique, elle dit la coïncidence souveraine de deux âmes, de deux cœurs réunis en un seul corps et une seule parole : là même où le langage devient inutile par excès d'affinité entre les deux interlocuteurs se donne à sentir une réconciliation par cratylisme des mots et des choses. La couleur des mots, leur petite musique, leur respiration épousent et motivent les ondoiements du monde comme les « coutures » du « moi » de chaque ami s'assortissent merveilleusement les unes aux autres sans le secours d'aucun tailleur d'opérette.

3. L'amitié authentique : un bonheur « imprémédité »

Il est des occurrences rares qui en disent presque autant sinon davantage que d'autres mots très abondamment employés dans un même ouvrage. Les statistiques éclairent le sens d'une œuvre, mais ce ne peut être au détriment du « *punctum* » d'un texte, ce petit détail qui devient dévoilement par coalescence et cristallisation de la profondeur d'une image ou d'une phrase ; le sens jusque-là éparpillé dans le tissu du texte ou de l'image, le « *punctum* » le ressaisit, l'épingle en un raccourci fulgurant pour en éclairer tout l'ensemble.

Le mot « *couture* » apparaît ainsi comme la clé de voûte de l'amitié que Montaigne place au-dessus de l'amour. Il l'oppose à la suffisance du mariage de raison où bien des arrangements interviennent. Dans le célèbre portrait de ses relations à Estienne de La Boétie, Montaigne évoque la « *sainte couture* » de l'amitié, qui relie deux êtres sans qu'ils ne sachent trop comment : c'est une inscription, une marque qui rend possible, impérieux et aisé le désintéressement au cœur de l'amitié. « [E]n l'amitié, il n'y a affaire ny commerce que d'elle mesme » (I, XXVII) : la « *conference* [relation] & *communication* » des amis entretiennent cette union, cette « *couture* », mais elle les précède : leur amitié existe d'abord par elle plus qu'ils ne la font exister. Là encore, Montaigne, dans ce fameux passage célébrant la mémoire de son ami défunt, recourt à l'évocation d'une antériorité qui ne se voit pas ; il y est à nouveau question d'une « *couture* » retorse à la saisie de toute détermination sociale ou culturelle :

L'accointance et la familiarité se meslent et confondent l'une en l'autre d'un mélange si universel qu'elles effacent et ne retrouvent plus la couture qui les a jointes. Si on me presse de dire pourquoi je l'aymois, je sens que cela ne se peut exprimer, qu'en respondant : Par ce que c'estoit luy, par ce que c'estoit moy. Il y a au-delà de tout mon discours, et de ce que j'en puis dire particulièrement, je ne sçay quelle force inexplicable et fatale, mediatrice de cette union.

En bref, ce terme de « couture » ou « cousture » ouvre un sentier d'interprétation étroit, mais éclairant : ses occurrences interviennent dans des lieux stratégiques des *Essais*, à l'intérieur de topiques particulièrement significatives et riches en correspondances mutuelles. Il vaut la peine de les examiner de plus près en prenant en compte les différentes inflexions de leur recoupement. La couture, c'est à la fois l'action de coudre, mais aussi le lien, la liaison elle-même. Au sens propre comme au sens figuré, la couture, c'est la jointure, la suture, toute forme de jointure et suture, mais aussi la marque de cette jointure et suture. Montaigne applique ce terme à l'assemblage des mots et plus particulièrement encore à la solidarité indéchirable de l'ouïr et du dire : l'entendre et le parler sont si inséparables que « *ce que nous parlons, il faut que nous le parlons premierement à nous, & que nous le facions sonner au-dedans à nos oreilles avant que de l'envoyer aux estrangeres.* » C'est là « *une couture naturelle* » que l'adéquation de l'ouïr et du parler.

Ainsi deux amis sont par une « *ordonnance du ciel* » précise Montaigne, aussi inséparables que la voix et l'oreille ; rien ne peut fausser la concomitance de leur entente à la fois nécessaire et gratuite, « *leur convenance* » n'est « *qu'une âme en deux corps* » ajoute Montaigne qui reprend là Aristote. La marque d'individuation, la couture qui sépare les amis disparaît devant l'universalité de leur empathie, une universalité « *imprémeditée* » si l'on veut bien reprendre ici un mot cher à Montaigne.

Le langage de l'amitié est donc pédagogique du bonheur même d'écrire et de parler. Au lieu des artifices de la rhétorique qui produisent un écart entre les mots et les choses, de grandes chaussures pour de petits pieds, l'amitié est ce qui raccorde la forme et le sens, la chair et l'esprit. Or, la forme n'est pas seulement une notion linguistique dans les *Essais*, mais aussi anthropologique ; elle se situe à la suture entre le singulier et l'universel de ce que « *chaque homme porte la forme entière de l'humaine condition* » (III, II). L'amitié libère de la tyrannie du langage arbitraire des noms communs pour faire accéder à la jubilation d'une entière motivation des mots et de la parole : elle fait entrer le langage dans le régime du nom propre. La conformité d'être et d'âme substitue la magie d'un échange réel, un surcroît de sens aux conventions référentielles du langage. Si le référent n'est plus une chose, mais un merveilleux alter ego, les deux amis forment deux noms propres ouverts à une parole étrangement efficace et performative : « *Nous nous embrassons par nos noms* » (I, XX) écrit Montaigne. D'une certaine façon, l'amitié opère entre Montaigne et La Boétie et dans l'espace nouveau qu'elle ouvre entre eux et invoque la même jonction que l'écriture des *Essais* entre Montaigne et son livre.

Les effets de l'amitié sur le langage recousent les brèches qui séparaient le symbolique du réel ; « *l'estroite cousture de l'esprit et du corps* » (I, XX) s'y révèle cette fois de façon positive à rebours de la somatisation morbide d'un danger

imaginaire qui se retourne à la fin réellement contre son auteur ; cette couture de l'esprit et du corps devient, au contraire, par l'amitié l'occasion d'un merveilleux épanouissement symbolique. L'ami de prédilection donne consistance à un imaginaire sans lui prompt à la dérive et au délire ; il l'oriente et l'unifie en lui prêtant sa voix. Par elle, le discours sort du discours, le « moi » de lui-même pour entrer dans la parole d'une expressivité unique. Le rêve, la sensibilité, la mémoire et la pensée, tous les mythes enfouis à la cantonade au plus creux du langage, tout ce qui divise l'homme de l'intérieur peut être accueilli comme dans un miroir par l'ami. Même si cette réception réciproque de l'intime est encore sujette à la précarité du temps, - l'ami meurt, la dualité des sujets demeure-, elle n'en atteste pas moins une dynamique toujours plus pérenne puisqu'elle inscrit dans un seul mouvement de rencontre et de parole les fruits d'une relation à la fois immédiate, durable et immémoriale. Le présent, l'avenir et le passé y sont convoqués simultanément en un seul acte de communication et de communion.

Conclusion

L'amitié sort le rapport au langage de son arbitraire ; par elle, il « *n'est plus une pièce étrangère jointe à la chose, et hors d'elle.* » (II,XVI), mais un nom approprié, un nom propre à l'autre autant qu'à moi : il peut ainsi redonner au langage son relief autonome et souverain, son caractère, « substantiel », « *tout d'un train* » affectif, intellectuel et spirituel. Si l'amitié est fortuite et inédite, elle encourage la vertu et la reconnaissance d'une égale dignité entre La Boétie et Montaigne. L'amitié fait du neuf avec du vieux, comme « les rencontres de mots » de la mimologie montaignienne. Plus son livre avance, plus les jeux de mots et les effets de sens indépendants de tout référent se multiplient : ils sont particulièrement abondants dans les allongements du troisième livre des *Essais*. Le relief, le mouvement et l'originalité de son expression, avec ses couleurs fauves entraînés dans une syntaxe cubiste avant l'heure, disent l'immédiateté magnifique de l'amitié. Elle est un don spontané qui rend possible l'écriture et la mémoire de l'ami défunt, elle inaugure aussi un échange gratuit et créatif entre Montaigne et ses innombrables lecteurs. Ce que la relation d'amitié avec La Boétie avait d'exclusif est donc promis à se propager à tous les amateurs des *Essais*.

Bibliographie

- Argot-Dutard, F. 2002. « Aspects de la langue française à l'époque des *Essais* ». *L'Information Grammaticale*, n° 95, p. 13-16.
- Barthes, R. 1980. *La chambre claire*. Paris : Gallimard.
- Comte-Sponville, A. 2020. *Dictionnaire amoureux de Montaigne*. Paris : Plon. Desan, P. 2018.

Dictionnaire Montaigne. Classiques Jaunes. Paris : Garnier.

Giocanti, S. 2011. « Guerre et paix dans les *Essais* de Montaigne ». *Philosophiques*, 38(2), p. 523-541.
Montaigne, M. de. 2007. *Les Essais*. Paris : Bibliothèque de La Pléiade.

Montaigne, M. de. 1588. *Essais* (Exemplaire de Bordeaux), édition numérique génétique (XML-TEI/ PDF), Demonet Marie-Luce, Legros Alain, Mathieu Duboc, Lauranne Bertrand, Alexei Lavrentiev, Marie-Luce Demonet. 2016. [En ligne] : Marie-Luce Demonet. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01337873> [consulté le 15 février 2022].

Rigolot, F. 1981. « Le langage des « Essais » : référentiel ou mimologique ? ». *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, n° 33, p. 19-34.

Tournon, A. 2003. « Du bon usage de l'édition posthume des *Essais* ». *Bulletin de la Société Internationale des Amis de Montaigne*, VIII, 29-30, janvier-juin 2003, p. 77-91.

Villiers, P., Norton, G. 1933. *Lexique de Montaigne*. Bordeaux : Imprimerie nouvelle F. Pech.

Note

1. In : *La parole de Montaigne*, Jean Balsamo, « Sous le signe de Terpsichore », p. 227-244, Rosenberg & Sellier, Torino, 2019.



ISSN 1776-2669
ISSN en ligne 2260-6483

Synergies Chine n° 17 - 2022 p. 139-152

La colonisation française de l'Afrique-Équatoriale vue par André Gide dans *Voyage au Congo*

YANG Fen

Université normale de la Chine centrale, Chine
yangfenfr@mail.ccnu.edu.cn

LI Yujing

École du Commerce de Shanghai, Chine,
MOFCOM Base de formation pour les fonctionnaires des affaires
internationales commerciales (Shanghai)
liyujingrebecca@outlook.com

Reçu le 20-11-2021 / Évalué le 02-03-2022 / Accepté le 10-07-2022

Résumé

Dans *Voyage au Congo*, André Gide consigne ses observations et réflexions pendant son séjour en Afrique-Équatoriale française. Grâce à ses descriptions minutieuses du système colonial et aux véritables vignettes de la réalité du terrain, l'auteur nous livre un témoignage qui, tout en étant subjectif, a valeur de document historique. À l'aide de l'analyse textuelle, notre article cherche à mettre en évidence en particulier l'organisation de la domination française des années 20 du 20^e siècle en Afrique et son impact social sur le terrain en traitant trois éléments essentiels de l'hégémonie coloniale : le centralisme et la hiérarchie du système administratif, les politiques indigènes, et l'atrocité des compagnies concessionnaires.

Mots-clés : André Gide, *Voyage au Congo*, Afrique-Équatoriale française, colonisation

论纪德《刚果之行》中法国在赤道非洲的殖民统治

摘要

在《刚果之行》中，安德烈·纪德详细记录了他在法属赤道非洲的所见所闻。他对法国殖民体系细致的描写以及对当地实际情况的反映具有一定的史料价值。本文通过文本分析的方式，力图从金字塔形的集权制度、土著政策以及代理公司对土著的压迫三个方面展开分析，以揭示纪德笔下20世纪20年代法国在赤道非洲实行的殖民统治以及给当地土著社会带来的深刻影响。

关键词：安德烈·纪德；《刚果之行》；法属赤道非洲；殖民政策

**The French colonization of Equatorial Africa witnessed
by André Gide in *Travel in Congo***

Abstract

In *Travel in Congo*, André Gide records his observations and reflections during his stay in French Equatorial Africa. His meticulous descriptions of the colonial system and vivid vignettes of the local realities, show great value of historical data. Based on textual analysis, our article aims to reveal the organization of the French domination of the 1920s in Africa and its local social impact with three essential elements of colonial hegemony: the centralism and hierarchy of the administrative system, the indigenous policies, and the atrocity of the concessionary companies.

Keywords: André Gide, *Travel in Congo*, French Equatorial Africa, colonization

Introduction¹

Dans les années 20 du 20^e siècle, la France possède le deuxième plus grand empire colonial du monde, tandis que la Grande-Bretagne occupe le premier rang, et contrôle la plus vaste emprise territoriale en Afrique, recouvrant au total 9 478 251 kilomètres carrés (Sun, 2008 : 115). L'empire est dix-sept fois plus grand que la surface de la France métropolitaine. Quand, en 1910, l'Afrique-Équatoriale française est créée, la superficie de l'emprise est de 2 500 000 kilomètres carrés, « grand comme un peu plus de 4 France ½ » (Bruehl, 1930 : 10).

Presque vingt ans plus tard, André Gide témoigne de la condition des indigènes aux colonies pendant son voyage en Afrique-Équatoriale française entre 1925 et 1926. Le récit qu'il en tire une année plus tard, *Voyage au Congo*, nous offre une vision détaillée de la situation coloniale française. Grâce à ce carnet de route, nous avons un aperçu de certains aspects du système colonial, en particulier de la brutalité et de la cruauté des grandes compagnies concessionnaires. La publication de ce livre, en 1927, suscite une grande émotion en France. Très vite, la population, sous l'influence du témoignage d'André Gide, critique les compagnies concessionnaires, les unes après les autres, et met également en question le système de concession dans son ensemble. L'impact de la société française dans l'opinion publique, du carnet de voyage de l'auteur est à mettre en corrélation avec la dimension socio-historique du texte. *Voyage au Congo*, en effet, nous donne les matériaux nécessaires, à travers ses descriptions, à une analyse des aspects administratifs, économiques, et des politiques indigènes du système colonial français.

1. Une organisation administrative centralisée

L'État français crée le ministère des Colonies en 1884 pour s'occuper de toutes les questions coloniales à l'exception des affaires militaires. En 1898, l'expansion française sur le continent africain est quasiment achevée ; elle est complétée par un système hiérarchisé d'administration coloniale en Afrique subsaharienne.

Le principe essentiel de l'administration directe est celui de la centralisation de l'organisation : les intérêts de la France métropolitaine demeurent primordiaux. La hiérarchie administrative en Afrique-Équatoriale française (ci-après l'A.-É.F.) a une forme pyramidale. Le président et les ministres se trouvent au sommet de cette hiérarchie. Le gouverneur général de l'Afrique-Équatoriale française qui est désigné directement par le gouvernement est « le personnage central de la colonie doté de pouvoirs importants que certains jugent exorbitants » (Rezzi, 2011 : 9). Il est à la tête des quatre lieutenants-gouverneurs des colonies de l'A.-É.F. : Gabon, Congo, Oubangui-Chari, et Tchad. Les gouverneurs des colonies jouissent d'un immense pouvoir :

Ils commandent les troupes et peuvent déclarer l'état de siège. Ils sont aussi les chefs de l'administration et ont donc toute autorité sur la direction de l'administration de la marine, de la guerre, des finances ainsi que de l'administration intérieure. Les gouverneurs sont aussi chargés de veiller à la justice. (ibid. : 12).

Dans les années 20, « le Gabon comprend 9 circonscriptions et 26 subdivisions [...] le Moyen-Congo comprend 11 circonscriptions et 38 subdivisions [...] l'Oubangui-Chari comprend 13 circonscriptions et 43 subdivisions [...] le Tchad comprend 9 circonscriptions et 29 subdivisions. » (Bruel, 1930 : 232). Sous les ordres des gouverneurs, ce sont les administrateurs des colonies qui commandent les territoires. Ils exercent le droit de nomination et de révocation des chefs de cercles, de subdivision et aussi des chefs indigènes. Ils remplissent toutes les fonctions dans leurs territoires. Ceci dit, ils sont « les vrais chefs de l'Empire, de véritables seigneurs dans leurs domaines, concentrant les pouvoirs exécutifs, législatifs et judiciaires permettant ainsi tous les abus d'un pouvoir arbitraire. » (Ramonino, 2001 : 5).

Dans son carnet de route, Gide décrit la structure administrative et son organisation hiérarchique. Considéré comme un « personnage officiel » (Gide, 2017 : 14), il est chargé de mission et entre en contact avec les administrateurs locaux. « Dès avant son départ, il s'était entretenu avec Raphaël Antonetti, Gouverneur général de l'A.-É.F. » (Goulet, 1988 : 113). Ce dernier, qui a l'autorité pour faciliter le voyage de Gide « grâce à un soutien logistique et sanitaire de l'administration » (*ibid.* : 114), est le plus haut responsable de l'A.-É.F. M. Antonetti est sous la direction du ministère des colonies, cela est également confirmé dans le livre :

le « Séjour d'Antonetti à Paris » (Gide, 2017 : 127) est directement lié au « changement du ministère » (*ibid.*). Le gouverneur général détient des pouvoirs de surveillance sur les fonctionnaires aux colonies. Aussitôt arrivé en Afrique, Gide observe les crimes des administrateurs des compagnies concessionnaires qui provoquent sa stupeur et son dégoût, et rédige un rapport à M. Alfassa (le gouverneur général de l'A.-É.F. par intérim en absence de M. Raphaël Antonetti) pour diligenter une enquête.

Sous l'autorité du gouverneur général, le gouverneur de colonie peut contrôler toute la colonie et détient tous les pouvoirs. Prenons l'exemple de M. Lamblin dans le livre, gouverneur de l'Oubangui-Chari. Il est admiré par Gide pour l'intelligence de son administration (*ibid.* : 46). La « route admirable » (*ibid.* : 47) de 4200 km est construite sous sa direction avec un budget restreint. Les œuvres du gouverneur ne se limitent pas à une route, les cases indigènes dans l'Oubangui-Chari sont également beaucoup plus belles et propres, parce qu'il « exige la réfection des cases indigènes selon un type à peu près unique adopté par l'administration » (*ibid.* : 79). Le cas de M. Lamblin prouve l'étendue du pouvoir et des fonctions attribués au gouverneur colonial qui peut décider de manière discrétionnaire de construire des routes dans la colonie et exiger la restauration des cases des résidents. Il nous montre aussi que la gouvernance de la colonie dépend entièrement de la compétence et de la conscience des gouverneurs.

Les colonies sont subdivisées en cercles, subdivisions, cantons et villages, par échelons. Le chef de chaque échelon est sous la direction directe des gouverneurs du niveau supérieur. Les gouverneurs aux colonies considèrent le territoire sous leur contrôle comme leur propriété. Ils sont investis de presque tous les pouvoirs : celui de l'administration, de la justice, de la police, de la fiscalité et de la construction des infrastructures. Dans ces conditions, la gouvernance administrative coloniale en A.-É.F. est arbitraire. Un directeur supérieur peut décider de toutes les affaires et nommer d'autres fonctionnaires inférieurs.

Or, l'organisation administrative fait face à des difficultés. Du fait de l'insuffisance des transports à cette époque, les ordres et les projets du directeur supérieur prennent des semaines ou bien des mois pour arriver à tous les coins des colonies, donc la plupart des ordres sont oubliés ou perdus. Aux colonies, il est « impossible alors aux administrateurs de s'intéresser à la région qu'ils dirigent, d'y apprendre le dialecte particulier du pays, d'y gagner l'estime des indigènes, d'y faire œuvre utile. » (Challaye, 1909 : 83). De plus, faute d'argent, « le personnel employé au Congo est tout à fait insuffisant en nombre, et parfois aussi en qualité, dans tous les services, administration, travaux publics, postes, douanes, etc. » (*ibid.* : 84).

Le manque de fonctionnaires subalternes crée donc des problèmes pour la gouvernance de la colonie. Quand Gide visite Bol, il découvre que « le sergent Bournet est seul à diriger la subdivision de Bol, [...] il est ici depuis sept mois ; débordé de travail ; et pourtant, il s'embête à mort. Le travail qu'on lui fait faire, qu'on exige de lui, est, dit-il, au-dessus de ses forces. Il n'y peut suffire, il n'est pas préparé pour cela. » (Gide, 2017 : 199). Dans ce contexte, en effet, les fonctionnaires ne peuvent pas traiter les affaires gouvernementales de la colonie. Ils ont même du mal à accomplir des tâches indispensables, telles que le recensement général et la perception des impôts. En raison d'un recensement tardif, « les habitants continuent à payer pour les morts et les fugitifs » (*ibid.* : 200). Et puisque le contrôle de l'administrateur est limité à son propre territoire, Gide observe de nombreux indigènes qui « vivent aux confins de quatre subdivisions limitrophes, passa[nt] de l'une dans l'autre chaque fois que l'administrateur de l'une les poursui[nt]. » (*ibid.* : 122). À travers le récit de Gide, nous constatons qu'il y a des problèmes évidents qui entraînent un manque d'efficacité du système colonial français. La qualité de l'administration d'un territoire est complètement déterminée par les compétences personnelles de l'administrateur colonial ; or celles-ci ne correspondent pas à ce que la situation demande dans la plupart des cas.

Le journal de voyage de Gide expose également les injustices commises par le personnel administratif en bas de l'échelle. L'auteur observe par exemple un chef de canton qui abuse de son autorité et maltraite les indigènes. Il remarque aussi que même ses fonctionnaires traitent les autochtones de manière arbitraire et violente. Voici d'ailleurs un cas de maltraitance rapporté par Gide :

[...] le partisan s'était d'abord emparé de trois des quatre chèvres laitières que cet homme gardait devant sa case pour subvenir à la nourriture de sa femme et de ses enfants ; et comme le partisan faisait mine de prendre encore la quatrième, l'autre avait protesté ; c'est alors que l'agent de Kayala Korami, le chef de canton, avait frappé. (ibid. : 209).

Ces fonctionnaires vont jusqu'à menacer la vie des habitants : « Korami menace de le tuer. » (*ibid.*) Quelques indigènes « sont réduits à vivre dans la brousse. » (*ibid.*). Dans le système administratif pyramidal mis en place en A-É.F., les responsables de niveau supérieur sont loin des cantons, encore plus des villages ; ils sont le plus souvent dans l'incapacité pratique de mener une surveillance complète et d'obtenir les informations récentes dans le territoire sous leur juridiction, de sorte que les gouverneurs de base détiennent de grands pouvoirs. C'est pourquoi les populations locales sont réduites à une vie misérable.

La France met en place en A.-É.F. un système administratif pyramidal dont l'objectif est de mieux gérer la population autochtone soumise à la gouvernance de la colonisation française. Or, cette organisation administrative connaît ses propres limites qui vont à l'encontre de ses missions, au détriment des territoires colonisés. *Voyage au Congo* expose au lecteur tous les niveaux d'efficacité de la hiérarchie administrative, mais aussi les défaillances de l'administration coloniale. Parmi les administrateurs, il s'en trouve de sages et de capables, et les autochtones vivent décemment sous leur direction. Mais, bien souvent, les fonctionnaires n'ont pas la capacité de gestion correspondante, ce qui les conduit à persécuter violemment les résidents.

2. Une politique inadaptée de l'assimilation des indigènes

À la fin du XIX^e siècle, le gouvernement français permet aux chefs locaux qui obéissent au système colonial et sont en bonne santé de continuer à occuper des fonctions. Les colonisateurs commencent à essayer de respecter le système politique initial et les traditions religieuses des ethnies et des territoires colonisés.

Cependant, même si beaucoup d'anciens chefs indigènes sont nommés chefs de canton ou de village, leurs pouvoirs et fonctions sont fortement réduits. Premièrement, au lieu d'être élus ou choisis par la population indigène, ils sont désignés directement par des fonctionnaires français, dont la nomination est décidée par le lieutenant-gouverneur. Deuxièmement, ils ne conservent plus l'ensemble de leurs responsabilités politiques antérieures. Les seuls pouvoirs qu'ils conservent sont : l'imposition de taxes, l'embauche des ouvriers agricoles et des soldats. Ainsi, au lieu d'être les représentants et les protecteurs des peuples indigènes, ils ne sont plus que les complices des colonisateurs. Parce qu'ils sont nommés par le gouvernement français, ils perdent la majesté et le prestige traditionnel dont ils jouissaient auparavant.

Dans les années 20, l'Etat français choisit de privilégier la politique dite « d'assimilation ». Cette formule met en avant les institutions et coutumes locales. Avec l'application des décrets de « l'administration indirecte », les chefs indigènes peuvent retrouver une partie de leurs anciens droits et pouvoirs. Quelques administrateurs sont conscients que « l'indigène a un comportement, des lois, une patrie qui ne sont pas les [leurs] » : « Nous ne ferons son bonheur - disent-ils - [...] ni en substituant nos fonctionnaires à ses chefs, car nos fonctionnaires penseront pour lui, mais non en lui. » (Éboué, 1941: 12). Certains administrateurs commencent à respecter la tradition des indigènes : « Ne froisser aucune tradition, ne changer aucune habitude [...], mais il nous faut en comprendre le sens profond et la

considérer comme aussi essentielle que la tradition qui l'a formée et le sentiment qui lui a donné naissance. » (*ibid.* : 13).

Dans le même temps, les colonisateurs prennent aussi conscience que les villages sont l'élément le plus important de l'organisation coloniale à sa base. Les chefs locaux ne doivent pas seulement être les exécutants, mais aussi les porte-parole en qui la population locale peut avoir confiance. Les processus de désignation des chefs sont modifiés selon les traditions locales. « Le seul moyen qui restera de parer à la défaillance du commandement naturel sera d'administrer par des fonctionnaires indigènes. » (*ibid.* : 14). Cependant, il faut bien admettre que ces ajustements sont très limités. Le système administratif centralisé ne subit aucune réelle modification. Bien que les chefs ou les rois locaux retrouvent leurs pouvoirs et que les colonisateurs essayent de respecter des coutumes culturelles locales, l'administration coloniale reste au service exclusif des intérêts de la France métropolitaine.

Le carnet de voyage de Gide nous présente une grande variété de chefs indigènes et nous donne un large aperçu de la politique indigène en A.-É.F. dans les années 20 du 20^e siècle. Les chefs de village sont désignés par le gouvernement et chacun a un livret pour marquer les notes et les évaluations. Mais la plupart des chefs indigènes sont incompetents. Les critiques sévères de Gide à l'égard des chefs du village sont nombreuses : l'un, par exemple, est « incapable, sans aucune énergie, ne peut être remplacé, pas d'indigène supérieur dans le village. » (Gide, 2017 : 98), l'autre, « incapable, n'a aucune autorité sur ces gens. » (*ibid.* : 99). La conversation de Gide avec le docteur X, révèle les raisons de cette incompetence :

[...] les chefs reconnus des villages ne sont le plus souvent que des hommes de paille, choisis pour endosser les responsabilités, subir les peines, les sanctions, et [...] tous les habitants de leurs villages se réjouissaient lorsqu'ils étaient foutus en prison. Le vrai chef était un chef secret, que le gouvernement français n'arrivait pas, le plus souvent, à connaître. (ibid. : 112).

Le gouvernement colonial met donc à mal les pouvoirs et l'autorité des anciens chefs indigènes pour conserver un pouvoir colonial centralisé. La plupart des anciens chefs ont été destitués et ceux qui restent en place ne sont en réalité que les marionnettes fantoches des colonisateurs et n'ont aucun pouvoir réel. Les chefs indigènes sont également mis dans l'incapacité de protéger leur propre peuple. À Bangui, un important chef local veut dénoncer à Gide la cruauté des colonisateurs envers les populations indigènes, mais il est menacé et surveillé par les autorités coloniales qui l'empêchent de parler.

Grâce à la politique d'assimilation, Gide constate que de nombreux chefs locaux sont préservés et que certaines traditions culturelles et caractéristiques religieuses

sont bien respectées. À Goulfeï, un canton musulman de l'actuel Cameroun à la frontière avec le Tchad, les bâtiments du village présentent des éléments architecturaux qui témoignent de la proximité avec le Sahel, tels que « des petites salles » avec « des murs glacés, comme enduits de stuc, et couverts de peintures, d'ornements [...] sur des places, au détour des rues, d'admirables arbres, vénérés sans doute, du moins préservés ». « Par-dessus les murs des habitations, - note également Gide - on distingue des toits en coupoles. » (*Ibid.* : 190). L'auteur admire aussi les manières du sultan à Goulfeï : « la noblesse de son allure, du moindre de ses gestes m'en impose plus que les titres les plus ronflants. » (*ibid.* : 190). Le chef indigène de Bafio porte également des vêtements arabes comme « le boubou des Bornouans ou des Haoussas, bleu ou blanc, orné de broderies. » (*Ibid.* : 124). L'allure majestueuse de telles figures suscite respect et vénération dans la population : « Ces chefs, le plus souvent, sont à cheval ; un cheval qu'ils se plaisent à faire galoper, piaffer, [...] ils ont de l'allure, de la noblesse et sans doute une incommensurable vanité. » (*ibid.* : 93). Un autre chef « qui n'a pas de cheval est porté sur les épaules de ses sujets, comme un triomphe ; toutes les acclamations vont vers lui. » (*ibid.*)

Pourtant, très peu de chefs indigènes sont préservés en Oubangui-Chari ; là-bas, un seul canton a encore son sultan, Hetman (*ibid.* : 60). Mais cet homme est quasiment dépouillé de tout pouvoir réel et avec lui « s'éteindra définitivement le régime » (*ibid.*). Il ne peut pas résister à la domination française et « accepte la situation en souriant et ne revendique le pouvoir pour aucun de ses fils. » (*ibid.*). À travers le cas d'Hetman, nous comprenons que, même si la politique consiste à garder des chefs locaux dans certaines parties des colonies, ces derniers, peu nombreux, sont tous privés de pouvoir réel. La politique coloniale de l'État français en fait ses purs alibis.

Le concept central des politiques indigènes françaises, « l'assimilation », fait écho en apparence à la devise nationale de « liberté, égalité, fraternité ». En fait, cette politique est totalement raciste. L'État français le fait au nom de la supériorité de la civilisation occidentale et française. Les colonies doivent obéir à la France métropolitaine et servent uniquement ses intérêts.

Une partie importante de la politique d'assimilation consiste d'ailleurs à faire prévaloir un système éducatif dont la langue et les contenus sont identiques à ceux de la métropole. « En A.-É.F., l'enseignement officiel entretient : une école supérieure à Brazzaville, 5 écoles régionales, 39 écoles de villages, 5 écoles professionnelles et une école pour Européens. » (Bruel. 1930 : 235). Tous les enseignants des écoles primaires et des lycées aux colonies doivent donner leurs cours en français, bien que beaucoup d'entre eux, quand ils sont indigènes, aient une faible

maîtrise de la langue. Les colonisateurs réduisent l'enseignement à des techniques professionnelles simples en matière de mécanique et d'agriculture, non pas à des connaissances approfondies. « Il s'agit seulement de donner au plus grand nombre d'entre eux la connaissance professionnelle ou agricole, et à un certain nombre d'entre eux la connaissance de la langue française. » (Gide, 2017 : 110). La plupart des enfants qui ont la chance de recevoir une éducation de base dans la colonie deviennent de petits fonctionnaires. Seuls quelques fils de chefs indigènes ont la possibilité de poursuivre leurs études secondaires et supérieures en métropole. Les autres, à l'instar des trois enfants d'Hetman, dont nous avons parlé plus tôt, sont envoyés dans les écoles coloniales où ils sont éduqués pour servir le régime français. « Les trois aînés de ses fils ont fait un an d'études dans l'île de Gorée, en face de Dakar (où les fils de chefs et de notables indigènes reçoivent une éducation française, en prévision d'un commandement) ; l'un d'eux est à Bangui, le second sert dans l'armée à Fort-Lamy. » (*Ibid.* : 60). C'est aussi le cas pour les fils de Bézo et de Bélanger (deux principaux chefs de Fort-Archambault) : « chacun d'eux a envoyé son fils aîné à l'école de Fort-Lamy. » (*Ibid.* : 181).

Comme nous l'avons déjà dit, les colonisateurs forcent les enseignants locaux à donner les cours en français, quand bien même ils ne maîtrisent pas la langue, tel le maître indigène à Fort-Archambault, qui « fait répéter aux enfants : il y a quatre points cardinaux : l'est, l'ahouest, le sud et le midi. » (Gide, 2017 : 178). Bien qu'une grande partie des enseignants soient incapables d'assurer leur mission auprès des élèves, le gouvernement n'est pas en mesure de faire appel à des professeurs français qui vivent en métropole, ceux-ci étant trop réticents à l'idée de s'installer dans les colonies où les conditions de vie sont difficiles. D'autre part, les colonisateurs ordonnent d'enseigner aux élèves les contenus éducatifs utilisés en France métropolitaine, alors qu'ils n'ont aucun lien avec l'Afrique et ne peuvent donc pas répondre aux besoins des populations locales :

*Il est vraiment lamentable de voir, dans toute la colonie, des enfants si attentifs, si désireux de s'instruire, aidés si misérablement par de si insuffisants professeurs. Si encore on leur envoyait des livres et des tableaux scolaires appropriés ! Mais que sert d'apprendre aux enfants de ces régions équatoriales que « les poêles à combustion lente sont très dangereux », ainsi que j'entendais faire à Nola, ou que « Nos ancêtres les Gaulois vivaient dans ces cavernes. » (*Ibid.* : 178).*

À travers les descriptions de Gide, nous constatons que la politique d'éducation aux colonies est arrogante et d'un total mépris à l'égard des populations indigènes. En effet, le seul but de l'éducation des enfants des colonies est de servir les intérêts de la France métropolitaine. Il faut leur enseigner les techniques agricoles ou

professionnelles afin qu'ils fournissent plus tard des productions premières moins chères à la France. C'est pourquoi le gouverneur Lamblin fonde une école d'agriculture à Bosangoa. C'est pourquoi encore les enfants de Foroumbala apprennent à filer, « chacun tient une petite quenouille d'où pend, comme une araignée au bout de son fil, la bobine qu'un coup de pouce fait tourner. » (*Ibid.* : 57).

3. Des compagnies concessionnaires inhumaines

Le climat chaud et humide de l'A.-É.F. favorise une végétation luxuriante et de riches ressources naturelles, telles que le caoutchouc, l'ivoire et le bois qui sont tous des produits tropicaux et uniques. Le décret qui attribue 40 concessions au Congo français est promulgué en 1899. Il « détermine l'objet de la concession et les obligations imposées aux concessionnaires. » (Challaye, 1909 : 44). Ces compagnies concessionnaires ont pour but « l'exploitation agricole, forestière et industrielle des terres domaniales, situées dans le territoire défini par le décret de concessions. » (Cahier des charges, 1899 : article 1). Le décret précise aussi les droits et les devoirs des concessions : « toute terre mise en valeur par les soins de la Société concessionnaire devient sa pleine et entière propriété » (*ibid.* : article 7) ; « la société est tenue à verser, pour prix de la concession, une redevance fixe annuelle et quinze pour cent de ces bénéfices. » (*ibid.* : article 6).

À partir des chiffres de Félicien Challaye, nous nous proposons de comparer le montant des exportations de 1 896 avec ceux de 1904 du Congo français, qui mettent en valeur une augmentation des exportations des produits tropicaux. Au Congo français, « le caoutchouc exporté passe de 546 tonnes en 1896 à 1 249 tonnes en 1904. L'ivoire passe de 95 tonnes en 1896 à 187 en 1904. Les bois passent de 3 679 tonnes en 1 896 à 14 572 en 1904. » (Challaye, 1907 : 35). Au cours de ces huit années, le volume total des exportations du Congo français augmente considérablement, passant de 4,7 millions de tonnes à 112 millions de tonnes. « Tous ces chiffres révèlent certainement une exploitation plus intensive des richesses naturelles de la colonie. » (*ibid.* : 36). Cette exploitation plus profonde et plus durable est liée de toute évidence à la création des compagnies concessionnaires qui orientent l'économie de l'A.-É.F.

La création des compagnies concessionnaires a des conséquences complexes et contradictoires sur les colonies et sur la France. Il est indéniable que la création des entreprises apporte de nombreux avantages immédiats à ceux qui organisent l'exploitation : développement de l'économie commerciale française, exploitation rationalisée des ressources naturelles des colonies. Les données ci-dessus témoignent de cette croissance marchande. En outre, les impôts payés par les

entreprises contribuent positivement aux finances de l'Etat français. Cependant, à long terme, les effets négatifs de la création des compagnies concessionnaires sont bien plus profonds que les avantages. L'établissement des entreprises donne lieu à des spéculations permanentes. « Les promoteurs de plusieurs de ces entreprises cherchaient seulement à en faire monter les actions pour les revendre ensuite avec de sérieux bénéfices. Les cours n'étant pas soutenus, les actions se trouvèrent dépréciées et une crise très grave survint. » (*ibid.* : 49).

Même si l'acte de Berlin (1884) demande aux puissances coloniales de maintenir une absolue liberté commerciale dans le bassin du Congo (Cahier des charges, 1899 : article 1), les entreprises ne sont pas seulement des établissements commerçants aux colonies, elles sont aussi des organismes propriétaires, ce qui fausse complètement le libre jeu commercial et l'égalité d'accès aux matières premières. De plus, les entreprises surexploitent les ressources naturelles des colonies, entraînant de graves dégradations dans les territoires concernés. Ainsi, les éléphants en A.-É.F. sont menacés d'extinction en raison de la surexploitation de l'ivoire. De même, la surexploitation du caoutchouc naturel et du bois détruit les forêts denses. Bien que le gouvernement colonial promulgue certains décrets pour protéger l'environnement naturel des colonies, la détérioration de l'environnement écologique est largement engagée.

Les compagnies concessionnaires surexploitent non seulement les ressources naturelles, mais n'épargnent pas non plus les résidents. D'ailleurs, Gide fait à ce sujet la remarque suivante, sévère et cinglante :

[...] l'étonnant, c'est qu'après avoir été reconnu néfaste, c'est qu'après avoir été dénoncé tant de fois par les Gouverneurs de la colonie, après qu'on se fut rendu compte qu'il ne s'agissait point d'une mise en valeur, mais bien d'un écrémage systématique du pays, d'une exploitation éhontée, l'affreux régime subsiste encore. » (Gide, 2017 : 209).

Le seul but des compagnies étant « pour le seul profit, pour le seul enrichissement de quelques actionnaires. » (*ibid.* : 73), le territoire, dévasté par les Compagnies concessionnaires, est « saigné, pressuré comme une orange dont on va bientôt rejeter la peau vide. » (*ibid.*).

Les atrocités des Compagnies concessionnaires contre les indigènes constituent la partie la plus brutale et la plus cruelle de l'histoire coloniale française. Les entreprises obligent la plupart de ces indigènes à travailler pour elles en recourant à la violence, à la force armée, et même à la torture. Les agents de ces compagnies coloniales font preuve de la plus grande cruauté envers la population locale. Aux yeux des colonisateurs français du début du 20^e siècle, les indigènes

ne sont pas leurs égaux. On trouve ainsi la phrase suivante dans un article sans doute écrit par quelqu'un au fait de ces questions dans le *Journal des Débats* du 2 mai 1902 : « ... l'indigène ne sera jamais moralisé que par le travail, et ce travail devra être obligatoire pour devenir dans la suite libre ». Les colonisateurs français considèrent que les indigènes sont naturellement paresseux et que la seule manière d'obtenir qu'ils travaillent passe par la coercition et la violence. C'est presque une nouvelle forme d'esclavage.

Ayant le monopole de l'achat du caoutchouc, les compagnies rémunèrent très peu les indigènes pour leur récolte des produits locaux, tandis que les marchands européens des colonies vendent souvent les produits européens à des prix extrêmement élevés que les indigènes ne peuvent pas payer. Les prix de ces marchandises sont souvent multipliés trois à cinq fois par rapport à ceux à la métropole. Par exemple, « un morceau d'étoffe qui revient à moins de 2 francs, transport compris, est couramment vendu au moins 10 francs aux indigènes (toutes les factoreries diminuent leurs prix d'au moins 20 % pour les Européens.) » (Challaye, 1909 : 59). Dans ce cas-là, « en échange de caoutchouc, évalué à un prix dérisoire, les indigènes reçoivent des marchandises évaluées à des prix exorbitants. » (*ibid.* : 60).

Les caoutchoucs les plus près des zones d'habitation sont souvent épuisés, si bien que les indigènes sont « obligés de faire plusieurs jours de marche dans la forêt, d'y vivre sans abri, menacés par les bêtes fauves. » (*ibid.* : 59). Les compagnies concessionnaires recrutent des agents armés et des gardes régionaux pour contraindre les indigènes par la force. Si ceux-ci essaient de s'enfuir, les sociétés les font arrêter et emploient les moyens les plus violents pour les asservir. Les agents des sociétés razzient les hommes, et même emprisonnent leurs femmes et enfants en guise de contrainte ou de représailles. Les indigènes sont torturés, affamés et nombre d'entre eux succombent finalement à ces mauvais traitements.

Sous l'oppression des compagnies coloniales, les colonisés sont réduits à une vie misérable. Ainsi, à Bambio, note Gide :

[...] dix récolteurs de caoutchouc de l'équipe de Goundi, travaillant pour la Compagnie Forestière - pour n'avoir pas apporté de caoutchouc le mois précédent (mais, ce mois-ci, ils apportaient double récolte, de 40 à 50 kilogrammes) - furent condamnés à tourner autour de la vacherie sous un soleil de plomb et porteurs de poutres de bois très pesantes. Des gardes, s'ils tombaient, les relevaient à coups de chicotte. » (Gide, 2017 : 185).

Un indigène est torturé à mort et de nombreux autres sont emprisonnés à Boda « où par suite des sévices et de l'alimentation insuffisante, meurent plus de 50% des prisonniers. Sur vingt indigènes d'un village en particulier, il n'en est revenu que cinq. » (*ibid.*).

Le carnet de route de Gide dénonce l'oppression impitoyable des indigènes par la C.F.S.O (Compagnie Forestière Sanga-Oubangui). Elle « réduit tous les indigènes à un dur esclavage. » (*ibid.* : 88). « Tous les villages sont forcés de fournir caoutchouc et manioc pour la C.F.S.O., le caoutchouc au prix d'un franc le kilo et le manioc à un franc le panier de dix kilos. » (*ibid.*). Les prix de vente assez bas imposés aux indigènes pour les produits de leur propre terre rendent difficile la vie des habitants. Les indigènes travaillent très dur et reçoivent peu en échange. Ainsi « un indigène, pour récolter 10 kilos de caoutchouc, est obligé de passer un mois en forêt, souvent environ 5 ou 6 jours de marche de tout village. » (*ibid.*).

Dans ces conditions, les atrocités des compagnies concessionnaires poussent de nombreuses personnes à fuir « à de grandes distances de leur village », avec les conséquences que l'on imagine « sur la vie de famille, sur la natalité, sur les cultures, et, partant, sur la prospérité générale du pays. » (*ibid.* : 216). Dans un village de Bakongos, il ne reste plus qu'une poignée d'indigènes dont cinq récoltent le caoutchouc dans la forêt, tandis que cinq autres « s'occupent des plantations. » (*ibid.* : 98). Amendes et violences sont des méthodes courantes utilisées par les sociétés coloniales pour contrôler les indigènes. Si un indigène ne produit pas suffisamment de caoutchouc à temps, l'entreprise le condamne à une amende allant jusqu'à 50 francs, ce qui constitue une somme considérable. « Lorsque le malheureux n'a pas de quoi payer l'amende, il ne peut éviter la prison. » (*ibid.*).

Bien que la concession soit accordée par décret imposant des obligations légales, les compagnies concessionnaires violent la majorité des articles en toute impunité. En effet, « l'État ne pourrait rompre le contrat passé avec les compagnies concessionnaires qu'en leur accordant des indemnités considérables [...] malheureusement la pénalité établie pour la violation de cet article est insuffisante. » (Challaye, 1909 : 68). Non seulement les grandes sociétés ont leurs entrées au ministère, mais beaucoup des fonctionnaires aux colonies deviennent aussi leurs complices et participent aux crimes barbares, perpétrés par les compagnies concessionnaires en A.-É.F., qui se multiplient, partout, avec une extrême violence, contre les indigènes. Dès lors, en quête d'un monde meilleur, de nombreuses personnes s'enfuient vers les colonies britanniques, moins oppressives, provoquant le dépérissement de la population de l'A.-É.F.

Conclusion

Dans les années 20 du 20^e siècle, l'exploitation et la domination françaises en A.-É.F privent largement la population indigène de ses droits humains, et le journal de Gide, *Voyage au Congo*, en rend compte : en rapportant ce que l'écrivain voit et

entend sur le chemin et en décrivant notamment l'exploitation brutale des peuples indigènes par les compagnies coloniales. Ce texte prend une dimension historique et tient lieu de document sur l'organisation économique et politique de la colonisation française en A.-É.F. à cette époque-là.

À travers les regards de Gide, nous observons un système administratif colonial français, centralisé et hiérarchisé sous la gouvernance de la métropole. Les défauts des administrateurs de tous les échelons et la défaillance de l'administration coloniale sont enfin démasqués. Avec la mise en place de la politique d'assimilation, la situation des indigènes s'améliore un peu. Mais elle reste fondamentalement défavorable à la population locale. Même les chefs indigènes perdent la plupart de leur pouvoir et leurs fils sont envoyés parfois dans des écoles coloniales pour mieux servir la France. Et sous l'oppression des Compagnies concessionnaires, impitoyables et cruelles, la vie des indigènes reste misérable.

Bibliographie

- Bruel, G. 1930. *L'Afrique-Équatoriale française*. Paris : Larose.
- Challaye, F. 1909. *Le Congo français*, la question internationale du Congo, la question internationale du Congo. Paris : Alcan.
- Eboué, F. 1941. *La nouvelle politique indigène pour l'Afrique-Équatoriale française*. Paris : Office français d'édition.
- Gide, A. 2017. *Voyage au Congo*. Paris : Gallimard.
- Goulet, A. 1988. « Le Voyage au Congo, ou comment Gide devient un Intellectuel », *Les Intellectuels*, n° 5, p. 109-27.
- Maran, R. 1949. « André Gide et l'Afrique noire », *Présence Africaine*, n° 5, p. 739-748.
- Paulin, H. 2018. *L'outillage économique des colonies françaises*. Londres, Forgotten Books.
- Ramognino, P. 2001. « Les vrais chefs de l'Empire », *Revue d'histoire critique*, n° 85, p. 57-66.
- Rezzi, N. 2011. « Les gouverneurs français de 1880 à 1914 : essai de typologie », *Oltre-mer*, n° 370-371, p. 9-19.
- Sun, H-q. 2008. 《殖民主义与非洲专论》(Analyses sur la colonisation et l'Afrique). Beijing : Presses de l'Université de l'Industrie minière chinoise.

Note

1. La partie 3 « Des compagnies concessionnaires inhumaines » a été écrite par LI Yujing, le reste de l'article par YANG Fen.

Synergies Chine n° 17 / 2022



Sciences du langage





Se répondre à soi-même : analyse énonciative de la constitution du sujet dans le monologue interrogatif

HUANG Chaobin

Université des Études étrangères du Guangdong, Chine

chaobin0504@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7154-0667>

Reçu le 20-02-2022 / Évalué le 10-03-2022 / Accepté le 01-07-2022

Résumé

Cet article se propose d'étudier la constitution du sujet à partir du corpus littéraire du monologue interrogatif. Quand le moi locuteur pose une question au moi écouté, il parcourt des réponses potentielles, qui constituent le fond invisible de la pensée silencieuse. Il peut tendre à se répondre, bien qu'il ne se donne pas toujours la réponse. Le sujet monologuant est donc constitué dans un espace de croisement entre l'intention d'exprimer et le silence de la pensée non exprimée. En articulant cette opération mentale de l'activité énonciative avec la théorie de l'acte de langage, nous nous intéressons aux statuts variés du sujet monologuant, engagé dans les différentes questions, où des effets illocutoires sont provoqués sur lui-même.

Mots-clés : monologue intérieur, subjectivité de l'énonciation, opération énonciative, acte de question, s'entendre parler

自问自答：疑问式内心独白中主体构建的话语分析

摘要

本文借助文学内心独白，尤其是通过分析独白人物自问自答的话语行为，研究主体的构建。当说者“我”向听者“我”提问时，他瞬间前摄了一系列潜在的回答，后者构成了未言说的思维厚度。独白主体趋向于回答自我，但并未总是用话语构建完整的回答。由此，这种想要言说的意向性与仍未言说的沉默思想之间相互交错，主体在此过程中构建自我。本文基于陈述话语活动的心理机制与言语行为理论，研究内心独白中，“我”如何通过自问自答的方式，对自我的思想与行为产生言语效果。

关键词：内心独白；语言主体性；陈述心理机制；疑问言语行为；自己听自己说

Responding to oneself: an enunciative analysis of the structure of subject in interrogative monologue

Abstract

This article studies the realization of the subject in the literary representation of interior monologue. When someone asks himself a question, he is potentially waiting for answers, which constructs a deep background of silent thought. He tends

to respond, but there isn't always an answer. The soliloquizing subject is situated between the intention to express and the silence of the unexpressed thought. Based on this mental operation of enunciative activity and speech act theory, we study the status of *ego* in different questions, and various illocutionary effects performed to the subject himself.

Keywords: interior monologue, enunciative subjectivity, enunciative operation, speech act of questioning, hear oneself speaking

Introduction

La théorie de l'énonciation s'intéresse à la « mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (Benveniste, 1974 : 80). Dans cet article, nous considérons le monologue intérieur comme une telle utilisation de la langue par un individu dans son for intérieur. Comme le dit Benveniste, le monologue intérieur, qui « procède bien de l'énonciation », est « un dialogue intériorisé, formulé en 'langage intérieur', entre un moi locuteur et un moi écouteur » (*ibid.*, 85). Le sujet, en se parlant à lui-même, devient son propre écouteur, et ainsi, il se divise en deux instances qui s'entendent parler dans son for intérieur. Les linguistes partagent souvent l'idée de la division du sujet. Pour Jakobson, le discours intérieur est un dialogue « avec le passé et l'avenir de la personne » (1973 : 33), c'est-à-dire entre les différentes phases du sujet. D'après Culioli, le locuteur, en parlant avec un interlocuteur du dialogue, se construit également en tant que son propre co-énonciateur (1967 : 66-67 ; 1985 : 62). Il explique aussi que le co-énonciateur est « le miroir de l'énonciateur », et cette conception provient « du 'discours intérieur', qui est au fond un soliloque », c'est-à-dire que « si on a un énonciateur/co-énonciateur, toute cette activité n'est jamais une activité solitaire. » (2005 : 155-156).

Dans le cadre de cet article, nous nous proposons d'explorer la constitution du sujet monologuant, qui est en même temps le locuteur et l'écouteur, l'énonciateur et le co-énonciateur intérieur, dans la situation plus précise du monologue interrogatif, ou plus directement dit, dans l'interrogation intérieure. En se répondant à lui-même, le sujet se divise typiquement en deux instances. Par l'interrogation intérieure, nous entendons la réalisation d'une voix interrogative localisée par rapport au locuteur monologuant, et ancrée dans la parole intérieure adressée à lui-même.

La division de soi permet également d'envisager les effets performatifs exercés sur le sujet lui-même dans le monologue intérieur. Austin note : « Dire quelque chose provoquera souvent [...] certains effets sur les sentiments, les pensées, les actes de l'auditoire, ou de *celui qui parle*, ou d'autres personnes encore » (1970 : 114, nous soulignons). Comme dans un dialogue où les valeurs illocutoires de l'interrogation sont variées (Jacques, 1981 : 70), le monologue interrogatif où le sujet

provoque aussi des effets variés sur lui-même peut être considéré comme un « acte performatif » (Rosenthal, 2019 : 11).

Dans ces cadres théoriques, nous nous demandons comment envisager le rapport de soi à soi, ainsi que les effets performatifs provoqués sur le sujet lui-même, dans les différents types de questions intérieures. Nous catégorisons les énoncés interrogatifs¹ dans une perspective de l'opération énonciative. Nous supposons que les effets discursifs sont variés dans les questions intérieures, en fonction de leurs opérations énonciatives. D'après Culioli (1985 : 55, 67), l'interrogeur parcourt les valeurs possibles en attendant la validation de son écouteur. L'intérêt de cette étude est d'articuler cette opération mentale de l'activité énonciative avec des effets illocutoires dans les différentes questions intérieures, en vue d'étudier les positions variées de l'écouteur intérieur ou du co-énonciateur intérieur.

Pour ce faire, notre méthode est d'analyser les représentations littéraires du monologue interrogatif. Nous étudions comme corpus deux textes littéraires de François Mauriac, à savoir *Thérèse Desqueyroux* et *La Fin de la nuit* (appelés ci-après respectivement TD et FN). Le locuteur narrateur raconte l'histoire d'un personnage principal du monologue intérieur qu'est Thérèse. L'intérêt que nous portons à ce corpus est, avant tout, justifié par l'usage fréquent des discours interrogatifs dans les monologues littéraires de Mauriac. Il est possible de repérer les différents types de questions intérieures, qui donnent accès à un champ d'observation des occurrences suffisantes. Dans ce qui suit, nous présenterons précisément la constitution du corpus. Et nous analyserons ensuite les questions et les réponses intérieures, dans l'objectif d'interpréter la constitution du sujet ainsi que des structures de s'entendre-parler.

1. La constitution du corpus

Pour constituer le corpus, nous repérons, d'abord généralement, trois types de phrases interrogatives terminées par le point d'interrogation dans les textes de Mauriac, à savoir le monologue intérieur rapporté, le dialogue rapporté et l'intervention subjective du locuteur-narrateur omniscient. Comme notre étude s'intéresse au monologue interrogatif, nous excluons donc tous les discours interrogatifs du dialogue. Par ailleurs, il existe aussi des questions posées par le locuteur-narrateur qui est plus réfléchi que le locuteur-personnage. Par exemple : « Marie avait dix-sept ans : comment eût-elle pu imaginer que ce jeune homme avait ressenti un intérêt de cœur pour cette vieille femme folle ? » (FN, p. 170-171). Il est noté que le personnage, Marie, qui n'a que dix-sept ans, ne sait pas imaginer une telle question hors de sa portée. C'est plutôt le locuteur-narrateur omniscient qui est capable de poser cette question. Nous n'étudions pas ce type de question.

En excluant ces questions non posées par le locuteur-personnage monologuant, nous pouvons, ensuite plus précisément, nous focaliser sur les monologues interrogatifs, qui sont souvent représentés dans le discours direct (appelé ci-après le DD) et le discours indirect libre (appelé ci-après le DIL), terminés par le point d'interrogation. Dans le DD, c'est le locuteur-personnage qui s'exprime par des mots intérieurs. Quant au DIL, la forme verbale est attribuée au locuteur-narrateur, tandis que la voix interrogative relève du locuteur-personnage. Même si ce n'est pas ce dernier qui exprime directement les mots, la couche sous-jacente du sens interrogatif vient de sa pensée intérieure. Dans notre étude, au lieu de chercher la reproduction fidèle des formes du langage intérieur dans la littérature, nous nous intéressons aux opérations mentales dans le discours interrogatif, ainsi qu'aux valeurs discursives du monologue interrogatif représenté, qui sont susceptibles d'être analysées à l'intérieur du discours littéraire. C'est pourquoi nous prenons en compte ces voix interrogatives rapportées.

De plus, des énoncés interrogatifs apparaissent souvent dans le psycho-récit, où sont représentés « les mouvements psychiques non verbalisés » du locuteur-personnage (Cohn, 1981 : 63). Il s'agit souvent de la focalisation interne dans le récit narratif (Genette, 1972 : 206). Dans le corpus, les discours du locuteur-personnage font écho, de manière fréquente, à la pensée représentée dans le psycho-récit, ce qui permet également de repérer les voix interrogatives du locuteur-personnage monologuant dans les textes littéraires.

2. La question partielle et le co-énonciateur virtuel

Après avoir présenté le corpus, nous pouvons commencer par la question partielle, dans laquelle l'interrogateur monologuant parcourt un ensemble de réponses éventuelles. D'après Culioli, l'« opération de 'parcours' consiste à parcourir toutes les valeurs assignables à l'intérieur d'un domaine sans pouvoir s'arrêter à une valeur distinguée » (1999 : 48). En s'interrogeant, le sujet a « un parcours sur des valeurs possibles » et donc, « il ne faut pas s'être arrêté sur une valeur » (1985 : 67). Dans le corpus, nous pouvons catégoriser les questions partielles, posées à soi-même, en fonction des réponses suscitées par le monologue interrogatif.

2.1. Les différents cas de l'actualisation des réponses possibles

Dans les monologues intérieurs suivants, l'un représenté en DD, et l'autre en DIL à partir du point de vue interne du locuteur-personnage monologuant, l'interrogatif « comment » renvoie à tel ou tel état, « quel » à tel ou tel objet imprécis. Ces mots interrogatifs marquent l'opération de parcours.

- (1) « [...] Et moi, comment étais-je ? Très famille, je me souviens. [...] » (TD, p. 78)
- (2) Sur le seuil de la porte encore, il avait renouvelé sa promesse. De quelle formule s'était-il servi ? Thérèse la cherche et d'abord ne la trouve pas. Mais elle est certaine que les mots vont lui revenir en mémoire, car elle en avait été frappée : « Il a dit... Ah! oui! Il a dit (et c'est plus simple, moins solennel que je n'aurais cru) il a dit : Tant que je vivrai... » (FN, p. 124)

L'interrogateur se demande de retrouver un souvenir ; c'est dans les discours suivants qu'il s'arrête à un état de soi-même (1), à une formule déjà entendue (2). Autrement dit, en passant de l'interrogation à la réponse suivante, la pensée est d'abord incertaine, et ensuite stabilisée dans les discours en train de se réaliser. La répétition de « il a dit » et les points de suspension indiquent le processus de la recherche des mots. C'est ainsi que l'acte de question fonctionne comme un déclencheur de pensée dans le flux du monologue intérieur.

Or, le locuteur monologuant n'arrive pas toujours à déterminer la réponse adéquate. C'est pourquoi il énumère des réponses variées (3-4), ou ne répond pas directement à lui-même dans le monologue intérieur (5-6).

- (3) Thérèse attendait que la bûche fût tout à fait consumée pour le rejoindre - heureuse de demeurer seule un instant : que faisait Jean Azévédo à cette heure ? Peut-être buvait-il dans ce petit bar dont il lui avait parlé ; peut-être (tant la nuit était douce) roulait-il, en auto, avec un ami, dans le bois de Boulogne désert. Peut-être travaillait-il à sa table, et Paris grondait au loin ; [...] Ainsi songeait Thérèse [...] (TD, p. 87-88)
- (4) Il leva les yeux vers les étoiles de l'hiver. Que lui dirait-il ? Qu'elle pouvait s'endormir sans inquiétude à son sujet; qu'elle ne lui avait fait aucun mal, qu'elle n'avait fait de mal à personne; que c'était sa mission d'entrer profondément dans les cœurs à demi morts, pour les bouleverser; qu'elle mordait à même, jusqu'au tuf d'un être, et qu'alors il était assuré de donner son fruit... (FN, p. 188).

Nous pouvons savoir que les questions intérieures y sont posées du point de vue du locuteur-personnage, d'après plusieurs indices de la représentation de la pensée, tels que l'énoncé « Ainsi songeait Thérèse » qui explicite l'activité mentale, ou les énoncés indiquant la situation solitaire, favorable à la réflexion et à la pensée silencieuse : « demeurer seule un instant » « Il leva les yeux vers les étoiles de l'hiver ». Ces exemples cités utilisent, de manière semblable, le paradigme des réponses possibles, marqué par la modalité *peut-être* (4), par plusieurs réponses en *que* ainsi que les points de suspension terminant les réponses infinies (5).

Si l'interrogateur énumère plusieurs réponses possibles, c'est que la réponse définitive n'est pas encore trouvée. Pour la même raison, l'interrogateur monologuant ne se donne pas de réponses dans les monologues suivants :

(5) A Villandraut, la station qui précède Saint-Clair, Thérèse songe : « Comment persuader Bernard que je n'ai pas aimé ce garçon ? Il va croire sûrement que je l'ai adoré. Comme tous les êtres à qui l'amour est profondément inconnu, il s' imagine qu'un crime comme celui dont on m'accuse ne peut être que passionnel. » (TD, p. 74)

(6) Thérèse lisait dans la pensée de la jeune fille : « Elle me méprise parce que je ne lui ai pas d'abord parlé de Marie. Comment lui expliquer ? Elle ne comprendrait pas que je suis remplie de moi-même, que je m'occupe tout entière. [...] (TD, p. 134).

Suite à ces deux questions, représentées en DD, les réponses ne sont pas vraiment actualisées, et restent donc virtuelles dans le monologue intérieur. Dans ces cas (3-6), le locuteur ne s'arrête pas à une réponse distinguée.

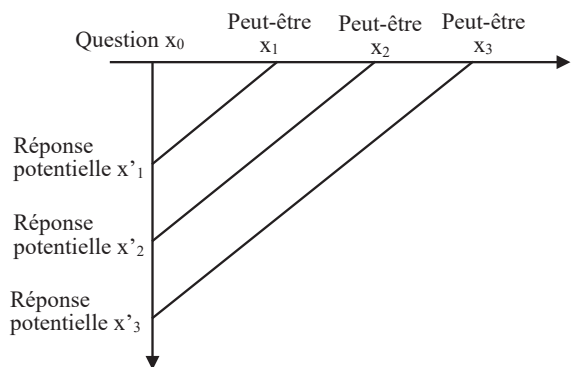
2.2. Parcourir des réponses à venir

Que le sujet monologuant se réponde ou non, l'acte de question intérieure a toujours pour valeur fondamentale, l'organisation d'une proposition. Autrement dit, dans un énoncé interrogatif, il existe une proposition qui est « problématisé, mise en question » (Plantin, 1996 : 20). L'interrogateur soumet effectivement quelque chose à réflexion, c'est-à-dire pour « ramener le contenu de [sa] question au niveau conscient » (Banfield, 1995 : 304). Dans cette perspective, la question fonctionne comme un thème du discours, à partir duquel les réponses (soit les propos) sont attendues. Bally juxtapose le couple question/réponse et celui de thème/rhème (ou propos), en disant : « le thème est une sorte de question, dont le propos est la réponse » (1965 : 62, §83). De même, Cotte considère aussi la thématisation comme « opération première de la question partielle » (2019 : 6). Ainsi, se poser une question implique une ouverture thématique, qui s'oriente potentiellement vers des réponses.

Dans certains cas, le thème ouvert par la question est suivi de réponses actualisées par soi-même. Le sujet monologuant devient donc le co-énonciateur qui se répond. Pourtant, dans d'autres cas où les questions intérieures ne suscitent pas de réponses, comment interpréter la position du co-énonciateur qui reste silencieux ? Pour répondre à cette question, nous pouvons revenir à l'opération énonciative de parcours.

Dans la mesure où l'interrogateur parcourt des réponses, il anticipe qu'il y a potentiellement des réponses à venir. Cela correspond à l'idée de Bakhtine selon laquelle « [t]out discours est dirigé sur une réponse [...] le discours vivant est directement et brutalement tourné vers le discours-réponse futur » (1978 : 103). Ici, « être tourné vers » la réponse future implique qu'il ne s'agit que d'une tendance de dire, au lieu de donner le véritable discours-réponse. C'est dans son opération mentale que l'interrogateur parcourt des réponses, autrement dit, celles-ci, qui sont envisageables, ne sont point les réponses réellement imaginées dans la pensée verbale². Les réponses parcourues ne concernent que des traces de la pensée d'anticipation. Pour les parcourir, il n'est pas nécessaire d'imaginer les réponses réelles. Du point de vue de l'expérience du temps, le locuteur pré-trace des anticipations, au moment de s'interroger. Cela renvoie donc à une genèse du sens, qui est animé par le discours à venir et à dire. La perception intérieure de la voix peut être appréhendée de ce point de vue de l'expérience intime du temps, ou plus précisément, dans la perspective du présent épais. Le présent vivant « d'un côté retient la participation du passé et, de l'autre, ouvre sur le futur immédiat » (Rosenthal, 2004 : 23). Dans la perspective du présent épais, Derrida fait remarquer l'autoaffectation pure dans la voix intérieure : « [l]e sens, avant même d'être exprimé, est temporel de part en part. [...] Le 'point-source', l' 'impression originaire', ce à partir de quoi se produit le mouvement de la temporalisation est déjà autoaffectation pure » (1967 : 98).

Dans le cadre du monologue interrogatif, nous pouvons croire que l'interrogateur tend immédiatement vers les réponses possibles, qui relèvent de l'impression originaire du sens interrogatif. Au présent vif de s'interroger, le sujet monologuant se rencontre déjà comme un autre, car il n'est pas nécessaire d'attendre les réponses réellement imaginées, pour que le s'entendre-parler prenne effet comme autoaffectation pure dans l'opération mentale du sujet. L'altérité du sujet débute dès qu'il s'interroge et parcourt des réponses virtuelles. Même si sa pensée n'est pas vraiment remplie de réponses actualisées, un co-énonciateur intérieur tend vers des voix virtuelles et silencieuses dans son état naissant. Le sujet monologuant se trouve donc dans un état originaire d'hétérogénéité, avant qu'il ne se donne la réponse véritablement actualisée en discours. Pour visualiser cette opération mentale³, nous élaborons deux axes de s'entendre-parler, l'un renvoie à l'auto-réception et l'auto-réponse dans les discours actualisés, et l'autre à la pensée silencieuse dans le vécu du présent épais :



Comme dans les exemples (3-4), le monologue littéraire actualise les réponses potentielles (x'_1 , x'_2 , x'_3) au fil du discours (« x_1 , x_2 , x_3 »). Avant de savoir se répondre, le co-énonciateur virtuel se constitue silencieusement dans l'intention d'exprimer⁴. C'est silencieux, car les discours ne sont pas encore formulés dans le fond de la pensée. Au moment présent où une question est posée (x_0), une valeur non encore distinguée serait là (axe vertical), et le locuteur monologuant est en train de chercher à l'exprimer (axe horizontal). Cela explique aussi pourquoi dans les exemples cités, le locuteur cherche des réponses dans le flux du monologue intérieur. Dans la perspective énonciative, il y a un horizon de sens indéterminé, flou et silencieux, qui s'actualise progressivement au fil du discours en train de se réaliser.

3. La question et le sujet monologuant dans l'argumentation intérieure

D'après le schéma élaboré, l'axe horizontal représente une dimension communicationnelle du monologue intérieur. Cela caractérise aussi la question posée dans l'argumentation intérieure. Dans le corpus, nous constatons que l'interrogateur monologuant s'engage souvent dans des argumentations intérieures. Dans cette partie, nous étudions la question totale qui peut lancer un débat entre deux voix opposées, aussi bien que la question rhétorique qui préconstruit plutôt une seule réponse. Nous discuterons la position du co-énonciateur en comparant ces deux questions posées dans la situation de l'argumentation intérieure.

3.1. La question totale et deux réponses équi-pondérées à réfléchir

La question totale, qui oppose deux réponses possibles équi-pondérées (Culioli, 1985 : 50), peut susciter un débat intérieur :

- (7) Si elle sortait... Le cinéma ? Non, ce serait trop de dépense ; elle ne pourrait se retenir d'aller ensuite boire un verre de boîte en boîte... Elle commençait à avoir de petites dettes. (FN, p. 13)

En (7), les points de suspension et la modalité interrogative indiquent qu'il s'agit de la pensée subjective. L'énoncé interrogatif problématisé une proposition « elle est allée au cinéma ». En la mettant en question, le sujet monologuant se place entre deux positions opposées, *oui* ou *non*, et il argumente donc dans sa pensée verbale. Comme le dit Plantin, « [i]l ne peut y avoir argumentation que s'il y a désaccord sur une position, c'est-à-dire confrontation d'un discours et d'un contre-discours » (1996 : 21). Dans ce cas précis, le co-énonciateur répond « non », et devient l'opposant qui ne s'accorde pas avec la proposition avancée par l'énonciateur-interrogeur. Ensuite, plusieurs discours-arguments ajoutés indiquent l'inférence. Il s'agit de la cause : en raison de « petites dettes », la personne concernée n'a pas d'argent pour aller au cinéma. Cela permet d'aboutir à la réponse « non ». Dans cette mesure, la question totale introduit une argumentation intérieure, le sujet monologuant se donne des arguments, et se répond à lui-même. En ce sens, il s'engage dans l'argumentation, dont les éléments principaux sont la proposition (question), le proposant/l'opposant, les arguments, et la conclusion (réponse) (*ibid.*, 20-22). Or, tous ces éléments de l'argumentation ne sont pas forcément présentés dans le monologue intérieur. Dans les exemples suivants, la conclusion se fait entendre implicitement :

- (8) « [...] Faudra-t-il rapporter exactement ces propos à Bernard ? Folie d'espérer qu'il y puisse rien entendre ! Qu'il sache, en tout cas, que je ne me suis pas rendue sans lutte. [...] » (TD, p. 85)
- (9) « Il ne faut pas que Marie espère trop... mais je ne dois pas non plus tuer son bonheur. Ai-je envie de tuer son bonheur ? Ce serait pire que ce que j'ai accompli autrefois. J'avais des circonstances atténuantes. Enterrée vive, je soulevais une pierre qui m'étouffait. [...] » (FN, p. 72)

En (8-9), le sujet monologuant n'explicite pas la conclusion, mais il est possible de la dégager à partir de l'inférence : il faut éviter ce qui est irraisonnable (« folie d'espérer ») et mauvais (« ce serait pire »). D'après cette opération, la réponse conclusive doit être négative : « Non, il serait fou de rapporter exactement ces propos à Bernard », et « non, il serait mauvais d'avoir envie de tuer son bonheur ».

Ces exemples montrent que la question totale parcourant deux réponses opposées a pour valeur l'introduction d'une proposition à argumenter dans le monologue intérieur. Le co-énonciateur de l'argumentation peut prendre la position de proposant ou d'opposant, de sorte que la question intérieure provoque un débat

intérieur. Ainsi, le monologue intérieur est l'espace interne de l'argumentation et de la réflexion rationnelle. L'acte de question provoque l'effet performatif sur la pensée rationnelle de l'interrogateur lui-même. Dans ce cas, celui-ci laisse la liberté d'argumenter au co-énonciateur intérieur, qui est lui-même.

3.2. La question rhétorique et une réponse présélectionnée

Toutes les questions posées ne donnent pas lieu à l'argumentation des voix opposées. Dans une question rhétorique, l'interrogateur se penche sur une seule réponse préférée. Dans le corpus, la question rhétorique peut prendre des formes de questions variées. Les exemples suivants concernent la question négative, ou dite « l'interro-négative » :

(10) Thérèse avait obéi peut-être à un sentiment plus obscur qu'elle s'efforce de mettre à jour : peut-être cherchait-elle moins dans le mariage une domination, une possession, qu'un refuge. Ce qui l'y avait précipitée, n'était-ce pas une panique ? (TD, p. 47)

(11) La veille encore, elle avait dit :

- Tu apprends ton métier de garde-malade. Tu apprends la patience. Il faudra être très patiente avec lui.

N'était-ce pas une démente qui parlait ainsi ? Bien que Marie le sût, elle se remémorait cette parole, ce matin-là, en quittant la route d'Argelouse défoncée par les charrettes, pour suivre une piste de sable à peine durcie par la pluie. (FN, p. 167)

En (10-11), c'est du point de vue interne du locuteur personnage que les questions en DIL sont posées, car le contexte indique la représentation de l'activité mentale : « un sentiment plus obscur » « Marie le sût, elle se remémorait ». À l'instar de la question totale, la question négative problématise une proposition : « c'est une panique qui l'avait précipitée » (10), « c'est une démente qui parlait ainsi » (11), car il s'agit d'une valeur fondamentale de thématisation dans le monologue intérieur. Or, à la différence de la question totale qui construit deux réponses équi-pondérées, la question négative est biaisée, soit pondérée d'un côté ou de l'autre (Culioli, 1985 : 50). Dans cette mesure, l'interrogateur, en se posant ce type de question, ne lance pas une proposition à argumenter, mais il tend plutôt à croire en une seule réponse présélectionnée : « c'est une panique, c'est une démente ». Ainsi, au lieu de demander une information ou de susciter une réponse de soi-même, ces questions y fonctionnent davantage comme l'auto-affirmation d'une idée déjà conçue. Du fait que l'énonciateur présélectionne lui-même la réponse,

le co-énonciateur intérieur perd son statut de destinataire qui peut s'engager dans la discussion rationnelle. C'est ainsi que le statut d'un co-énonciateur est mis en cause dans la question rhétorique (Ducard, 2003).

C'est aussi le cas de l'extrait suivant, où le sujet monologuant argumente sur la nature de la mère. Le contexte est que le locuteur personnage-Thérèse a quitté sa fille depuis son enfance. L'interrogateur monologuant cherche à confirmer sa propre idée, au lieu de s'interroger :

- (12) Depuis trois ans, Bernard Desqueyroux avait trouvé divers prétextes pour empêcher leur réunion habituelle d'une semaine par an, sans que Thérèse se fût plainte : (Q1) « Suis-je ce qu'on appelle une mère dénaturée ? »
 (Q2) Au vrai, avait-elle jamais arrêté sa pensée sur cette enfant ? Comme éblouie par sa propre lumière, jeune mère, elle ne la voyait même pas. Mais il ne s'agissait pas d'une indifférence monstrueuse... Plus tard, (Q3) n'avait-elle pas fait exprès de rester dans l'ombre ? C'était l'intérêt de l'enfant... Oui, Thérèse avait toujours étouffé au dedans d'elle-même cette voix qui appelait Marie. [...] (FN, p. 24)

Face à la première question totale Q1, le locuteur monologuant ne se répond pas directement *oui* ou *non*, /être la mère dénaturée/ (réponse marquée par *r*) ou /ne pas être la mère dénaturée/ (réponse opposée marquée par non *r*). Il ajoute ensuite deux questions Q2 et Q3, formulées à partir de son point de vue interne. Celles-ci suggèrent le lieu commun : la mère pense certainement à son enfant, la mère dénaturée se cache dans l'ombre. Des réponses positives à ces deux dernières questions (*r*, /arrêter la pensée sur l'enfant/, /être dans l'ombre/) correspondent à la nature de la mère dénaturée (*r*), mise en question dans Q1. Ainsi, c'est en répondant à ces deux dernières questions que l'interrogateur monologuant cherche la réponse de la question initiale. Plus précisément, Q2 permet deux réponses : /arrêter la pensée/ (*r*) ou /ne pas arrêter la pensée/ (non *r*). Dans un certain sens, le locuteur-Thérèse prend connaissance de son ignorance à l'égard de sa fille, la réponse est donc dirigée vers *r*. Pourtant, il est noté que c'est à cause des « prétextes » de son mari (Bernard Desqueyroux) que Thérèse est empêchée de rejoindre sa fille. En ce sens, elle nuance son jugement de l'ignorance, comme le dit « pas une indifférence monstrueuse », par conséquent, le locuteur se penche sur non *r*. Ainsi, Thérèse oriente plutôt sa question intérieure vers l'assertion négative (non *r*, /ne pas arrêter la pensée/, /ne pas être la mère dénaturée/), et elle se convainc que son indifférence vis-à-vis de la fille n'est pas sa propre faute. Concernant Q3, c'est l'interro-négative rhétorique que nous discutons dans cette partie. Elle se dirige aussi vers une seule réponse préconstruite : « si elle reste dans l'ombre, elle ne l'a pas fait exprès ». Thérèse se dit que c'est pour l'intérêt de sa

filles qu'elle l'ignore. Ainsi, Q3 se dirige vers la même conclusion : /ne pas être une mère dénaturée/ (non *r*). Par conséquent, bien que l'argumentation lancée dans Q1 permette de confronter deux réponses opposées, les deux questions suivantes, orientées vers une seule réponse possible, indiquent que le locuteur monologuant choisit de *défendre une position préférée*. Dans cette mesure, Thérèse fait croire qu'elle n'est pas une mère dénaturée, au lieu de vraiment argumenter dans son for intérieur.

Outre l'interro-négative, la question rhétorique prend aussi la forme de question partielle dans le corpus :

(13) « Mais de quoi vais-je m'inquiéter ? songe Thérèse. Marie n'a rien à craindre de Mondoux. » (FN, p. 82)

(14) Elle repousse la tasse d'un geste d'effroi, lève vers la jeune fille un regard de supplication. Marie comprend tout à coup ; elle pourrait, comme elle le fait souvent, boire quelques gouttes : il suffirait de ce geste pour apaiser la malade. Peut-être y songe-t-elle ? Pourquoi donc ne pas le tenter ? Elle déclare durement : - Il faut que vous buviez. (FN, p. 176)

En (13), au lieu d'envisager les objets susceptibles de susciter l'inquiétude, l'interrogeur met en question le fait de s'inquiéter. Car cette question rhétorique sous forme de question partielle, ne donne pas le choix libre parmi les réponses parcourues. Sans véritablement s'interroger ni parcourir les réponses, cette question provoque l'effet indirect de se confirmer, dans la mesure où elle semble imposer une unique assertion négative, à savoir « ne pas s'inquiéter ». Ainsi, l'acte de question se transforme en un acte indirect de l'auto-assertion. Quant à (14), le locuteur, en s'interrogeant « pourquoi ne pas le tenter », réalise un acte directif « tente-le », qui l'invite à déclarer les propos suivants. En ce sens, au lieu de parcourir des raisons possibles pour expliquer « pourquoi », l'interrogeur s'oriente vers une seule assertion, et il se donne effectivement une décision.

Malgré la variété des effets illocutoires de l'auto-assertion ou du directif, ces questions rhétoriques imposent une idée au sujet lui-même, en mettant entre parenthèses les valeurs parcourues par les mots interrogatifs. Et le sujet monologuant ne s'engage pas dans une argumentation véritable dans son for intérieur.

4. La question rhétorique et l'impossibilité de dire

Lorsque les réponses parcourues sont mises entre parenthèses, la question rhétorique sous forme de question partielle a également pour effet de montrer l'impossibilité de dire. Il s'agit donc d'un cas extrême de la représentation de la question

rhétorique. Le locuteur ne peut plus rien dire, assertant le « haut degré d'une propriété » (Culioli, 1999 : 121). Concernant l'opération énonciative, la question rhétorique peut être traitée du point de vue de l'attracteur indicible (Culioli, 1990 : 60). L'attracteur signifie le point extrême impossible à dire dans le discours, soit « une valeur absolue » et « ultime » (Culioli, 1999 : 13) dans le haut degré de l'expression. Dans le corpus, la mise en cause de l'ensemble des possibles peut donner lieu à l'indicible de la parole :

- (15) elle songeait : « Comment supporter de vivre une seconde de plus ? Et pourtant il n'arrivera rien, parce qu'il n'arrive jamais rien et que rien ne peut plus m'arriver » (FN, p. 18-19)
- (16) Thérèse leva les yeux et fut étonnée de sa figure dans la glace. [...] « Elle connaît cette joie... et moi, alors ? et moi ? pourquoi pas moi ? ». (TD, p. 56)

Dans ces exemples, l'interrogateur ne tente pas de chercher une quelconque manière (« comment ») ou raison (« pourquoi »). En (15), la question rhétorique n'est pas destinée à demander les manières de supporter la vie. En se posant cette question, le sujet monologuant exprime qu'aucune manière n'est adéquate. Autrement dit, il rejette effectivement toutes les manières possibles. Lorsque celles-ci sont totalement mises en cause, cette question est susceptible d'être paraphrasée par une assertion négative « je n'arrive pas à supporter de vivre une seconde de plus ». En ce sens, l'interrogation intérieure y indique plutôt un sens indicible qui suggère le manque de manières. De même, l'exemple (16) fait entendre l'émotion ineffable de déception. Plusieurs questions sont posées successivement, non pas pour demander si le sujet connaît la joie ou non, ni pour l'inviter à chercher la raison de l'absence de joie. Lorsque la question partielle favorisant le débat rationnel se transforme en question rhétorique, c'est effectivement le raisonnement réflexif qui est suspendu en faveur de l'émotion indicible et intensive. Cela pousse la pensée aux limites de la raison. Dans ce contexte radical de l'indicible, les questions intérieures se rapprochent des énoncés exclamatifs : « comment supporter ! » « moi, alors ! ».

Dans cette mesure, le sujet monologuant est en train de vivre l'épaisseur de la pensée intérieure dans les réponses, qui sont impossibles à être trouvées et donc toujours indéterminables. En ce qui concerne la constitution du sujet, nous pouvons revenir aux deux axes de s'entendre-parler. La question rhétorique, qui semble susciter l'auto-réception de la parole à soi (axe horizontal), tend effectivement à manifester le débordement du sens indicible et profond (axe vertical). À la différence de la question partielle qui parcourt les réponses non déterminées, la question rhétorique y indique la profondeur de la pensée plus radicale, car l'ensemble des réponses possibles sont rejetées aux limites de la raison.

Conclusion

D'après les opérations mentales des questions, nous avons étudié les différents cas de parcourir l'ensemble des réponses possibles, de construire deux réponses opposées, d'imposer l'unique réponse, ou même de rejeter toutes les réponses, dans le monologue interrogatif. Nous avons vu que les effets indirects de l'acte de question, provoqués sur le sujet lui-même, sont variés, y compris susciter une argumentation intérieure, se confirmer, s'imposer une direction, etc. À partir de cette catégorisation, nous avons notamment interprété la constitution du sujet, d'après deux structures de s'entendre-parler, montrées par un schéma de deux axes, et fonctionnant ensemble dans le cadre du monologue interrogatif.

En ce qui concerne l'axe horizontal, nous l'avons utilisé pour montrer l'auto-réception de la voix, ainsi que l'effet discursif exercé sur le sujet dans la communication intérieure avec lui-même. Pour Rosenthal (2019 : 66), il importe d'avoir deux ou plusieurs voix dans la pensée, car « la configuration de deux-en-un est indispensable », dans la mesure où chaque instance « exerce une pression sur l'autre » dans la voix intérieure. Sous cette pression, le sujet est obligé d'être responsable de ce qu'il fait. Dans le monologue interrogatif, l'acte de s'interroger peut obliger le sujet à réfléchir sur ses propres comportements, et l'argumentation intérieure, introduite par une question, favorise la réflexion entre des voix opposées. Pourtant, d'après le corpus, nous avons constaté que le sujet monologuant se pose souvent la question rhétorique qui s'oriente vers l'unique réponse. Sans s'engager dans une argumentation véritable, le sujet monologuant se fait croire « une partie de la vérité » (Ekman, 2010 : 42) qu'il choisit, en excluant d'autres valeurs possibles. Dans cette mesure, le sujet risque de se mentir à lui-même⁵. C'est le cas de l'exemple (12) où Thérèse se dérobe à la responsabilité de ses actes, en attribuant la faute à son mari et à la famille.

Concernant l'axe vertical, notre étude a indiqué un autre type de s'entendre-parler qui concerne l'autoaffectation pure dans la pensée silencieuse plus originaire. En raison de l'horizon du sens associé à l'expérience du temps, le monologue intérieur y est caractérisé par le débordement du sens. Plus concrètement, ce débordement s'explique par le fait que l'énoncé vécu au présent vivant est bordé par des mots qui ne sont pas énoncés au présent. Comme le dit Richir, « il y a quelque chose de sémantique qui échappe à la syntaxe » (2000 :174). Plus de sens sont vécus à l'instant bref où le mot intérieur n'est pas encore actualisé. Dans le monologue interrogatif, la perception immédiate de la voix interrogative implique que l'interrogateur s'oriente vers plus de valeurs virtuelles parcourues, qui sont momentanément indéterminées et indicibles. D'après l'opération énonciative de la question, cet article a étudié des questions intérieures, qui laissent des réponses

virtuelles au niveau de la conscience silencieuse et indicible. Il en va de même pour l'usage des points de suspension et la modalité comme « peut-être », indiquant l'impossibilité⁶ de trouver la valeur distinguée. Le débordement du sens indicible est vécu dans son for intérieur, lorsque le locuteur monologuant n'arrive pas à trouver les mots pour se justifier pendant un bref moment. Affecté par ses propres voix virtuelles, le sujet monologuant est constitué dans un espace de croisement entre l'intention de signifier et l'impossibilité de dire.

Bibliographie

- Austin, J.L. 1970. *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil.
- Bakhtine, M. 1978. *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
- Bally, C. 1965. *Linguistique générale et linguistique française*, 4^e édition revue et corrigée. Berne : Francke.
- Banfield, A. 1995. *Phrases sans parole : théorie du récit et du style indirect libre*. Paris : Seuil.
- Benveniste, É. 1974. *Problèmes de linguistique générale II*. Paris : Gallimard.
- Calas, F. 1996. « De la syntaxe à la pragmatique : étude de l'interrogation dans deux monologues de Bérénice (Monologue d'Antiochus, 1, 2; Monologue de Titus, IV, 4) ». *L'information grammaticale*, vol. 68, no 1, p. 11-15.
- Cohn, D. 1981. *La transparence intérieure, Modes de représentation de la vie psychique dans le roman*. Paris : Seuil.
- Cotte, P. 2019. « Les questions, wh et la thématization, une enquête », *Corela*, no HS-29. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/corela/8704> [consulté le 07 février 2022].
- Culioli, A. 1967. La communication verbale. In : *Encyclopédie des sciences de l'homme*, vol. IV, *L'homme et les autres*. Paris : Edition de la Grange Batelière.
- Culioli, A. 1985. *Notes du séminaire de DEA : 1983-1984*, Paris : Université Paris 7, Département de recherches linguistiques.
- Culioli, A. 1990. *Pour une linguistique de l'énonciation, Opérations et représentations, tome 1, Opérations et représentations*. Paris : Ophrys.
- Culioli, A. 1999. *Pour une linguistique de l'énonciation, Opérations et représentations, tome 3, Domaine notionnel*. Paris : Ophrys.
- Culioli, A. et Normand, C. 2005. *Onze rencontres : sur le langage et les langues*. Paris : Ophrys.
- Derrida, J. 1967. *La voix et le phénomène. Introduction au problème du signe dans la phénoménologie de Husserl*. Paris : PUF.
- Ducard, D. 2003. Une discussion biaisée : la question rhétorique dans le débat parlementaire. In : *Argumentation et discours politique*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Ducard, D. 2009. « Le graphe du geste mental dans la théorie énonciative d'A. Culioli ». In : *Cahiers parisiens, Parisian Notebooks* 5, p. 555-576.
- Ekman, P. 2011. *Je sais que vous mentez ! : l'art de détecter ceux qui vous trompent*, traduit de l'anglais par Pascal Loubet. Paris : J'ai lu.
- Genette, G. 1972. *Figure III*. Paris : Seuil.
- Husserl, E. 1995. *Leçons sur la théorie de la signification*. Paris : Vrin.
- Huang, C. 2021. *Sujet, sens, expressivité du langage intérieur. Études énonciatives de l'écriture littéraire de la conscience (François Mauriac, Nathalie Sarraute, Samuel Beckett)* (Thèse de doctorat), Université Sorbonne nouvelle, Paris.

- Jacques, F. 1981. « L'interrogation, force illocutoire et interaction verbale ». *Langue française*, n° 52, p. 70-79.
- Jakobson, R. 1973. *Essais de linguistique générale II, Rapport externe et interne du langage*. Paris : Minuit.
- Lala, M.-C. 2018. Les formes linguistiques du silence entre implicite et ineffable. In : *Agapes francophones 2017*, Actes du XIIIe Colloque International d'Etudes francophones : « Silence(s) ». Szeged : JATE Press, p. 19-28.
- Orlandi, E.P. 1996. *Les formes du silence : dans le mouvement du sens*. Bassac : Édition des Cendres.
- Mauriac, F. 1989 [1927]. *Thérèse Desqueyrou*. Paris : Librairie Générale Française.
- Mauriac, F. 1935. *La fin de la nuit*. Paris : Bernard Grasset.
- Plantin, C. 1996. *L'argumentation*. Paris : Seuil.
- Richir, M. 2000. *Phénoménologie en esquisses : nouvelles fondations*. Grenoble : Editions Jérôme Millon.
- Rosenthal, V. 2004. Perception comme anticipation : vie perceptive et microgenèse. In : *L'anticipation, à l'horizon du présent*. Sprimont : Pierre Mardaga, p. 13-32.
- Rosenthal, V. 2019. *Quelqu'un à qui parler : une histoire de la voix intérieure*. Paris : PUF.

Notes

1. En ce qui concerne les différentes questions dans le monologue, on se reportera à Calas (1996). Dans notre étude, nous nous appuyons notamment sur les opérations énonciatives de l'acte de question (Culioli 1985).
2. Nous y faisons allusion à l'existence du signe dans la vie psychique solitaire. Dans une perspective phénoménologique, le langage intérieur peut être le vecteur pur du sens, sans mots directs. Comme le dit Husserl, « dans la parole intérieure, si les 'mots font défaut', cela n'empêche pourtant pas les représentations de mot de pouvoir être présentes en tant que représentations vides et d'être aussi présentes en fait » (1995 : 34). La non-existence du mot ne gêne pas l'expression du sens dans le langage intérieur, car le sujet monologuant peut vivre le sens même sans représenter les mots réels. Voir aussi Derrida (1967 : 51), Richir (2000 : 345-346).
3. Sur l'opération énonciative et le diagramme du temps, voir Ducard (2009 : 559, 576). Dans notre thèse (Huang 2021), nous avons interprété ce schéma sous les aspects communicationnel et expressif du langage intérieur.
4. Dans la perspective énonciative, l'intention de signifier « renvoie à un sens qui serait là et chercherait à s'exprimer » (Culioli 2005 : 156).
5. Sur le mensonge dans la voix intérieure, voir aussi Cohn (1981 : 99-100), Rosenthal (2019 : 69).
6. Concernant les formes du silence, voir Orlandi (1996 : 40-43), Lala (2018). L'intérêt de notre étude est de prendre en compte la pensée profonde et indicible dans l'expérience du monologue interrogatif ainsi que dans le cadre du s'entendre-parler.



Lien de faible causalité, cohésion textuelle et effet de l'ironie : quand *alors* fait plus que de dater

YAO Jingchen

Université Fudan

yaojingchen@fudan.edu.cn

DANG Qinran

Université d'Economie et de Finance de Shanghai

dangqinran@sufe.edu.cn

Reçu le 20-02-2022 / Évalué le 09-03-2022 / Accepté le 05-07-2022

Résumé

Dans ce travail, nous nous penchons sur l'adverbe français *alors*, et spécialement ceux en position initiale d'une structure phrastique. Nous défendons l'idée que quand ce type de *alors* relie deux segments sémantiques en relation temporelle, un lien de faible causalité s'instaure, qui doit être compris au sens où la production de l'événement précédent conditionne celle de l'événement suivant, sans pour autant en constituer la cause. Plus important, nous montrons, à l'aide des exemples tirés du *Petit Prince*, que dans un contexte romanesque il est parfois nécessaire de sortir du cadre strict des segments reliés en prenant en compte le cotexte afin de pouvoir appréhender le lien de faible causalité instauré par *alors*. Ce qui permet d'ailleurs à ce mot d'acquérir une fonction textuelle et, éventuellement, de créer un effet de l'ironie.

Mots-clés : *alors*, temporalité, lien de faible causalité, cohésion textuelle, ironie

弱因果关系、文本衔接与讽刺效果 ——论*alors*的超时间性

摘要

本文研究对象为法语副词*alors*，并且重点关注该词位于句首时（即“前置”位置）的用法。我们认为*alors*在连接两个存在时间关系的事件时，会额外构建一层“弱因果关系”——即事件1虽不是导致事件2产生的直接原因，但却是后者发生的必要条件。另外，通过分析《小王子》中*alors*的用法，本文将揭示在文学作品（小说）中，*alors*所构建的“弱因果关系”往往源自于上下文语境。这一特性让*alors*在确保语篇连贯衔接的同时，也会偶尔产生一种讽刺的效果。

关键词：法语副词*alors*；时间性；弱因果关系；语篇衔接；讽刺效果

**Weak causal link, textual cohesion and the effect of irony:
when *alors* does more than mark chronological order**

Abstract

In this study, we focus on the french adverb *alors*, especially those are positioned at the head of a sentence. We propose that this category of *alors*, when connecting two semantic segments who maintain a temporal relation, establishes a weak causal link --- the link that presents the preceding event as precondition to the following event. Using the examples taken from *The Little Prince*, we show that in a romantic context, it is sometimes necessary to leave the segments connected by *alors* and to take into account the cotext in order to be able to understand this weak causal link. This will allow *alors* to acquire a textual function and, possibly, to create an effect of irony.

Keywords: *alors*, temporality, weak causal link, textual cohesion, irony

Introduction¹

Cet article a pour objet d'étude le mot *alors* tel qu'il apparaît dans le français contemporain. Habituellement, on reconnaît à ce mot trois emplois principaux, qui sont respectivement l'emploi temporel, l'emploi causal-consécutif, et l'emploi pragmatico-discursif (Zénone, 1982 ; Gerecht, 1987 ; Jayez, 1988 ; Franckel, 1989 ; Hybertie, 1996 ; Rossari, 2000 ; Choueiri, 2002 ; Le Draoulec et Bras, 2007 ; Bras, Le Draoulec et Asher, 2009 ; Saez, 2009 ; Degand et Fagard, 2011)². En voici quelques exemples :

- (1) Ils annoncèrent leur retour pour le 20 mai. On était **alors** au 7 de ce mois.
(Guy de Maupassant, *Une vie*) (l'emploi temporel)
- (2) Si le programme de perfectionnement offert par votre employeur ne répond pas à vos besoins, poursuivez **alors** votre cheminement par vos propres moyens. (Internet) (l'emploi causal-consécutif)
- (3) Un homme s'adresse à son ami qui vient de sortir d'un entretien d'embauche
Alors, ça s'est bien passé ? (l'emploi pragmatico-discursif)

Dans cette étude, nous nous pencherons spécialement sur les *alors* en emploi temporel et en position initiale, c'est-à-dire ceux qui relient deux segments sémantiques susceptibles d'entretenir une relation temporelle et qui en même temps se trouvent à la tête de la structure phrastique dans laquelle ils apparaissent. C'est par exemple le cas du *alors* cité ci-dessous :

(4) La porte s'ouvrit. **Alors** il entra. (exemple emprunté à Bras, Le Draoulec et Asher, 2009 : 164)

Pour Gerecht (1987 : 79), les trois emplois de *alors* venant d'être mentionnés (cf. (1), (2) et (3)) ne relèvent pas du sens premier de ce mot, mais « dépendent étroitement des unités reliées ». En fait, pour l'auteure, *alors* a pour valeur fondamentale d'être anaphorique, ce qui lui permet ainsi de « constituer le contenu sémantique de P (soit le contenu précédent) comme repère temporel et/ou argumentatif à partir duquel Q (soit le segment suivant) peut être validé » (*ibid*). Dans cette optique, on considérera un *alors* comme en emploi temporel si celui-ci fait référence à un repère temporel fourni dans le contenu précédent afin de donner un repérage temporel au contenu suivant. Toujours selon Gerecht (1987 : 71), un *alors* en emploi temporel peut mettre en lumière soit une relation de succession, soit une relation d'antériorité, soit une relation de simultanéité (totale ou partielle), et ainsi être remplacé par *ensuite*, *puis*, *à ce moment-là*, *à cette époque-là*, etc. Dans le cas concret de (1), le *alors* en question localise le segment Q par rapport à P sur le plan temporel en indiquant le procès décrit dans Q inclut chronologiquement celui de P³.

Mais de notre point de vue, les analyses de Gerecht ont tendance à réduire l'emploi de *alors* à la simple question de la datation, ce qui revient à appauvrir le rôle sémantique de ce mot (Yao, 2019 : 65).

Pour justifier ce point, nous nous proposons, dans ce qui suit, de faire une brève introduction aux analyses proposées par Gerecht (1987) sur l'emploi dit temporel de *alors*, puis, en deuxième lieu, de mettre en lumière les insuffisances de ces analyses quand il s'agit de rendre compte des conditions d'emploi de ce mot. Cela nous permettra, en troisième lieu, d'aborder le « lien de faible causalité » que Hybertie (1996), Le Draoulec et Bras (2007) attribuent aux *alors* temporels et antéposés (sous diverses appellations selon les auteures). Dans le §4, nous montrerons, des exemples tirés du *Petit Prince* à l'appui, que dans un contexte romanesque il est parfois nécessaire de sortir du cadre strict des segments reliés en remontant dans le cotexte afin de pouvoir appréhender le « lien de faible causalité » introduit par *alors*.

Ces développements nous permettront, nous l'espérons, de (re)montrer⁴ que a) *alors* temporel et antéposé fait bien plus que de reprendre le repère temporel d'un événement précédent pour dater un autre événement ; b) son emploi est plutôt instructionnel qu'anaphorique, en cela qu'il délivre des instructions sur les manières dont les lecteurs doivent appréhender la relation discursive que *alors* peut instaurer entre les segments reliés ; c) ce type de *alors* ne peut s'insérer entre

n'importe quels couples d'énoncés entretenant une relation temporelle ; d) dans le contexte romanesque, la fonction de *alors* peut acquérir une dimension textuelle en garantissant la cohésion (d'une partie) du texte dans lequel il est employé.

1. Analyses proposées par Gerecht

En général, quand on s'intéresse aux *alors* en emploi dit temporel, il est incontournable de s'interroger sur la nature des relations chronologiques que peut marquer ce mot. Selon Gerecht (1987 : 71), *alors* est capable de marquer quatre types de relation chronologique entre *P* et *Q* : succession, simultanéité partielle, simultanéité totale et antériorité. Voici des exemples pouvant illustrer une telle situation :

Succession

Par la relation de succession temporelle, Gerecht entend le fait que l'événement décrit dans *Q* intervient après celui décrit dans *P* dans un ordre chronologique. Soit :

- (5) Maïe est entrée dans le jardin. **Alors elle a (alors)** aperçu la voiture. (exemple emprunté à Jayez, 1988 : 139, aussi cité dans Yao, 2019 : 39)

Dans cet exemple, l'événement de *Q* est situé par rapport à celui de *P* sur l'axe du temps. Et c'est de la relation lexicale préétablie entre *P* et *Q* et des temps grammaticaux que l'on peut déduire cette relation de succession.

Simultanéité partielle

La relation de simultanéité partielle s'applique à la situation où le procès de *P* est inclus dans celui de *Q* dont la durée est plus longue. Ou inversement (mais cette situation est bien plus rare). Soit :

- (6) Nous sommes sortis du cinéma. Il pleuvait **alors sur Nantes**. (exemple emprunté à Gerecht, 1987 : 69, aussi cité dans Yao, 2019 : 25)

Pour Gerecht (1987), en (6), le procès de *P* ne couvre qu'une partie de celui de *Q*, les deux *alors* renvoyant au repère temporel donné dans *P* pour repérer l'état décrit dans *Q*.

Simultanéité totale

En relation de simultanéité totale, le procès de *P* et le procès de *Q* ont une durée identique, dont les bornes gauches et droites coïncidant respectivement. Soit :

- (7) La foire du livre aura lieu la semaine prochaine, je rencontrerai **alors** de nombreux exposants. (exemple emprunté à Gerecht, 1987 : 71, aussi cité dans Yao, 2019 : 26)

Antériorité

Enfin, en ce qui concerne la relation d'antériorité, l'événement décrit dans *Q* intervient avant celui décrit dans *P*, donc à l'inverse de ce que l'on a pu constater pour la relation de succession. Soit :

J'ai commencé à travailler en Angleterre en 1971. J'avais **alors** terminé mes études. (exemple emprunté à Gerecht, 1987 : 71, aussi cité dans Yao, 2019 : 26)

Ces relations chronologiques de natures diverses laisseraient penser qu'il suffit que deux énoncés entretiennent une relation temporelle pour que *alors* puisse s'y installer sans difficulté ; en bref, l'emploi de *alors* serait toujours possible entre deux segments sémantiques en relation temporelle. Mais est-ce vraiment le cas ?

2. Et ses insuffisances...

Pour nous, l'approche adoptée par Gerecht (1987), celle qui considère *alors* articulant deux segments sémantiques en relation temporelle comme ayant pour seule fonction de renvoyer au repère temporel de l'événement précédent afin de dater l'événement suivant, présente des insuffisances⁵. Prenons toujours le cas de *alors* temporel antéposé.

Premièrement, *alors* ne peut s'introduire dans n'importe quel couple d'énoncés en relation temporelle. Pour montrer ce point, nous fournirons des exemples comportant chacun deux contenus en relation temporelle. Comme nous le verrons, l'insertion de **alors** semble facile dans certains exemples, mais beaucoup plus difficile dans d'autres.

Soit l'énoncé (9).

(9) Pierre est tombé. **Alors** je l'ai aidé à se relever. (exemple emprunté à Bras, Le Draoulec et Asher, 2009 : 164, aussi cité dans Yao, 2019 : 75)

Si cet exemple ne pose aucun problème, il est par contre difficile d'expliquer la bizarrerie de (10) qui pourtant ressemble à (9) dans un certain degré :

(10) ? Pierre est tombé. **Alors** il s'est relevé. (exemple emprunté à Bras, Le Draoulec et Asher, 2009 : 165, aussi cité dans Yao, 2019 : 75)

Plus bizarre encore, il arrive qu'un simple changement du sujet grammatical puisse compromettre l'emploi de *alors*. Comparons ainsi l'exemple (11) :

(11) Ils se mirent à table. **Alors** Pierre souhaite bon appétit à tout le monde. (*ibid.*)

avec (12) où l'insertion de *alors* s'avère incongrue :

(12) ? Ils se mirent à table. **Alors** ils se souhaitèrent bon appétit. (*ibid.*)⁶

Ces exemples conduisent à penser que l'emploi de *alors* n'est pas aussi dépendant de la relation lexicale des événements reliés que l'on ne le pensait, bien au contraire, il peut impacter la validité même d'un couple d'énoncés.

Deuxièmement, il est parfois difficile de déterminer la nature de la relation chronologique entre les deux segments reliés par un *alors* temporel antéposé. Soit l'exemple (13) :

(13) Je suis allé jusqu'à la place du village. *Alors* je l'ai vu arriver. (exemple emprunté à Hybertie, 1996 : 24, aussi cité dans Yao, 2019 : 55)

En (13), la relation chronologique entre l'événement décrit dans *P* et celui décrit dans *Q* est ambivalente (Yao, 2019 : 69). Nous pouvons considérer l'événement de *Q* comme succédant étroitement à celui de *P*, le *alors* étant remplaçable par *puis*. Mais il est également possible que *Q* se produise exactement au même moment que *P*, le *alors* signifiant à ce moment-là⁷.

Pour conclure, l'emploi temporel de *alors* s'avère beaucoup plus compliqué que l'on ne l'imaginait. Régi par bien des facteurs sémantiques et/ou syntaxiques, il ne peut s'insérer dans n'importe quel couple d'énoncés en relation temporelle (*ibid.* : 81). Ce qui porterait à croire que *alors* impose lui-aussi des contraintes quant à l'environnement linguistique dans lequel il va s'installer et que ce mot communique « plus » de choses qu'une simple relation chronologique entre deux événements (*ibid.*). Mais en quoi consiste ce « plus » ?

Ce serait un malentendu que de penser que nous voulons citer des exemples où *alors* reçoit à la fois une lecture temporelle et causale afin de montrer combien il est imprudent de ne regarder que la date des événements quand on traite une occurrence de *alors* en emploi temporel. Eh bien, nous ne comptons pas utiliser ce type d'exemple comme argument pour mettre à l'épreuve les analyses avancées par Gerecht (1987 : 73), d'autant que l'auteure a elle-même fait remarquer, à propos de l'énoncé

(14) Paul tira, *alors* Pierre s'écroula. (exemple emprunté à Gerecht, 1987 : 73)

que les deux segments reliés par *alors* sont en double relation : temporelle et causale. Ce que nous entendons par le mot « plus », c'est quelque chose qui dépasse le clivage temporalité/causalité. Voilà ce que nous allons notamment discuter dans la section 3.

3. Lien de faible causalité

Le fait que *alors* fasse plus que de dater un événement par rapport à un autre a déjà été repéré par des auteurs comme Hybertie (1996), Paillet-Guth (1996), et

Le Draoulec et Bras (2007). Commençons par les analyses de Hybertie (1996), et de Le Draoulec et Bras (2007), et nous aborderons celles de Paillet-Guth (1996) dans §4.

Intéressée par la valeur temporelle de *alors*, Hybertie (1996 : 25) pose que ce mot construit un lien de dépendance entre les deux événements qu'il articule :

Alors indique que les états de choses exprimés respectivement dans *P* et *Q* sont ordonnés selon un ordre de succession temporelle qui est lié à un ordre logique de déroulement des faits, faisant apparaître le premier comme la condition de réalisation du second.

Cette hypothèse s'est construite à partir de la comparaison entre les deux énoncés suivants :

- (15) J'ai lu, puis j'ai écouté de la musique, **puis/ensuite** je me suis endormi.
(exemple emprunté Hybertie, 1996 : 25, aussi cité dans Yao, 2019 : 73)
(16) J'ai lu, puis j'ai écouté de la musique, **alors** je me suis (alors) endormi.
(*Ibid.*)

L'auteure (Hybertie, 1996 : 24, 25) a fait remarquer qu'en (15), *puis* et *ensuite* présentent les faits reliés comme se succédant simplement dans le temps ; tandis que le *alors* de (16) amène à interpréter le fait d'*écouter de la musique* comme rendant possible celui de *s'endormir*. Cette hypothèse semble d'ailleurs se confirmer à travers l'agrammaticalité de l'énoncé suivant :

- (17) On a eu une semaine épouvantable, ***alors le printemps est (*alors)** arrivé
(*ibid.*)

où les deux faits se présentent comme indépendants l'un de l'autre si bien qu'il devient impossible d'y introduire un lien de dépendance.

Le Draoulec et Bras (2007) ont repris les idées de Hybertie (1996), mais proposé en même temps de restreindre la portée de cette hypothèse aux *alors* antéposés. D'après elles, seuls les *alors* en position initiale sont capables d'introduire un lien de dépendance entre différents événements ; tandis que quand *alors* est en position interne, ce lien de dépendance, s'il y en a, provient plutôt du lexique des énoncés reliés que de ce mot lui-même⁸. Comparons ainsi (18) et (19).

- (18) Il m'a rejointe. **Alors** je me suis souvenue que j'avais oublié mes clés.
(exemple emprunté à Le Draoulec et Bras, 2007 : 88, aussi cité dans Yao, 2019 : 76)
(19) Il m'a rejointe. Je me suis **alors** souvenue que j'avais oublié mes clés. (*ibid.*)

Le *alors* de (18) introduit un lien de dépendance du type : « C'est quand il m'a

rejointe que je me suis souvenue que j'avais oublié mes clés »⁹. Or il n'en est pas de même pour (19) dont se retiendra plutôt la lecture de coïncidence selon laquelle les deux événements se produisent en même temps¹⁰.

Une autre conséquence sémantique liée à cette différence syntaxique, d'après Le Draoulec et Bras (2007), tient à ce que *alors en position initiale autorise un écart temporel entre les deux événements mis en relation, chose impossible pour alors interne. Envisageons donc les exemples suivants (exemples empruntés à Le Draoulec et Bras, 2007 : 90, aussi cités dans Yao, 2019 : 57) :*

- (20) a. Il m'a fait un sale coup. **Alors** je me suis vengé.
b. Il m'a fait un sale coup. **Alors** je me suis vengé, **des années plus tard**.
(21) a. Il m'a fait un sale coup. Je me suis **alors** vengé.
b. Il m'a fait un sale coup. *Je me suis **alors** vengé, **des années plus tard**.

La contre-performance de (21b) reviendrait à confirmer le trait « aspectuo-temporel » de *alors* en position interne, qui exige, tout comme à *ce moment-là*, que les deux événements qu'il articule coïncident ou se succèdent « immédiatement » l'un à l'autre. Il n'accepte pas l'introduction d'un circonstanciel temporel dans *Q*, puisqu'il « repère » déjà lui-même le procès de *Q* par rapport à celui de *P*. Parallèlement, l'exemple (20b) démontre le trait pragmatique-discursif de *alors* en position initiale, dont la fonction consiste avant tout à connecter deux contenus en y introduisant un lien de dépendance.

Résumons maintenant de manière brève cette section : les analyses proposées par Hybertie (1996), Le Draoulec et Bras (2007) à propos de *alors* temporel et antéposé ont bel et bien montré que sa fonction ne doit en aucun cas être réduite à la simple reprise d'un ancrage temporel établi dans un segment précédent servant à dater l'événement décrit dans le segment où ce mot se présente (Yao, 2019 : 326). Loin d'être passif et de se laisser déterminer par la relation lexicale des segments reliés, le rôle de *alors* se révèle comme actif au sens où il peut déterminer le type de relation discursive qui puisse s'établir entre les deux segments reliés par lui.

Il faut toutefois noter que les exemples présentés jusqu'ici concernent essentiellement des cas où l'attention se focalise sur les segments sémantiques directement mis en relation par *alors*. Or, de notre point de vue, il est aussi possible que la portée sémantique de *alors* aille bien au-delà de *P* et de *Q*. C'est ce que nous voudrions montrer par la suite.

4. Lien de faible causalité et cotexte

En reprenant les analyses de Hybertie (1996), de Le Draoulec et Bras (2007), nous posons, à propos de *alors* temporel antéposé, que :

a) *Alors* en emploi temporel et antéposé *dit* linguistiquement que la production de *Q* est conditionnée par celle de *P* (soit la production de *Q* dépend de celle de *P*, soit la production de *P* offre à *Q* l'occasion de se produire), et donne pour instruction d'inférer entre *P* et *Q* ce lien de faible causalité. b) Dans un contexte romanesque, il est parfois nécessaire de remonter plus loin en amont du texte pour identifier un élément cotextuel *X* afin de pouvoir appréhender le lien de faible causalité introduit par *alors* entre deux segments sémantiques¹¹.

Pour argumenter cette hypothèse, nous aurons recours à des exemples tirés du *Petit Prince*. La démonstration se fera en deux étapes : nous traiterons d'abord le cas où les contenus de *P* et de *Q* seuls suffisent pour appréhender le lien de faible causalité exigée par *alors* ; ensuite, nous nous focaliserons sur des exemples où la prise en compte du cotexte est indispensable.

4.1. Quand le lien de faible causalité est inférable entre *P* et *Q*

Regardons d'abord un exemple dans lequel le lien de faible causalité instauré par *alors* est inférable à partir des contenus propres de *P* et de *Q*.

(22) Sur la planète du petit prince, il y avait, comme sur toutes les planètes, de bonnes herbes et de mauvaises herbes. Par conséquent de bonnes graines de bonnes herbes et de mauvaises graines de mauvaises herbes. Mais les graines sont invisibles. Elles dorment dans le secret de la terre jusqu'à ce qu'il prenne fantaisie à l'une d'elles de se réveiller. *Alors* elle s'étire, et pousse d'abord timidement vers le soleil une ravissante petite brindille de radis ou de rosier, on peut le laisser pousser comme elle veut. Mais s'il s'agit d'une mauvaise plante, il faut arracher la plante dès qu'on a su la reconnaître. (Saint-Exupéry, 1946/2007 : 28, aussi cité dans Yao, 2019 : 150)

Pour rendre compte de l'emploi de ce *alors*, il faut d'abord identifier ce sur quoi il enchaîne. De manière approximative, on peut considérer que ce mot met en relation le segment *elles dorment dans le secret de la terre jusqu'à ce qu'il prenne fantaisie à l'une d'elles de se réveiller* (*P*) avec celui de *elle s'étire, et pousse d'abord timidement vers le soleil une ravissante petite brindille de radis ou de rosier* (*Q*). Mais si l'on y regarde de plus près, on peut constater que *alors* articule en réalité le segment *jusqu'à ce qu'il prenne fantaisie à l'une d'elles de se réveiller avec elle s'étire* (ibid. : 151). En effet, même si grammaticalement, la proposition *jusqu'à ce qu'il prenne (...)* constitue la proposition subordonnée, tandis que celle de *elles dorment dans le secret de la terre* la proposition principale, elles sont en relation de coordination plutôt que de subordination¹². Ainsi, ce doit être il

prenne *fantaisie à l'une d'elles de se réveiller (P)* qui constitue le segment gauche du *alors*. Quant au segment droit, le *alors* se rapporte davantage à *s'étire* (donc Q), qui est syntaxiquement plus proche, qu'à *pousse* (...).

Dans cet exemple, *alors* instaure entre *P* et *Q* un lien de faible causalité, qui amène à interpréter le fait de réveiller comme condition préalable à celui de s'étirer (Yao, 2019 : 152). Nous tenons à souligner que ce lien de faible causalité est indissociable de l'instruction délivrée par *alors*. Dont la preuve en est que si l'on remplace *alors* par *puis*, cette lecture de dépendance s'amoinerait sensiblement. Soit donc (22')

(22') Elles dorment dans le secret de la terre jusqu'à ce qu'il prenne fantaisie à l'une d'elles de se réveiller. **Puis**, elle s'étire, et pousse d'abord timidement vers le soleil une ravissante petite brindille de radis ou de rosier, on peut le laisser pousser comme elle veut.

En (22'), même si nos connaissances du monde permettent toujours d'inférer une sorte de dépendance entre les deux événements en question, force est de constater que *puis* tend à minimiser une telle relation tandis que *alors* incite à la repérer et à l'exploiter.

4.2. Cotexte et cohésion textuelle

Passons maintenant au cas où il est nécessaire de prendre en compte un élément cotextuel *X* afin de pouvoir appréhender la relation discursive introduite par *alors* entre *P* et *Q*. Regardons d'abord un exemple où cet élément *X* est explicitement donné, c'est-à-dire être constitué par un ou plusieurs termes précis. Soit donc (23).

(23) Ainsi l'avait-elle bien vite tourmenté par sa **vanité** un peu **ombrageuse**.

Un jour, par exemple, parlant de ses quatre épines, elle avait dit au petit prince :

- Ils ne peuvent venir, les tigres, avec leurs griffes !
- Il n'y a pas de tigres sur ma planète, avait objecté le petit prince, et puis les tigres ne mangent pas d'herbe.
- Je ne suis pas une herbe, avait doucement répondu la fleur.
- Pardonnez-moi...
- Je ne crains rien des tigres, mais j'ai horreur des courants d'air. Vous n'auriez pas un paravent ?

Horreur des courants d'air... ce n'est pas de chance, pour une plante, avait remarqué le petit prince. Cette fleur est bien compliquée...

- Le soir vous me mettez sous globe. Il fait très froid chez vous. C'est mal installé. Là d'où je viens...

Mais elle s'était interrompue. Elle était venue sous forme de graine. Elle n'avait rien pu connaître des autres mondes. Humiliée de s'être laissé surprendre à préparer un mensonge aussi naïf, elle avait toussé deux ou trois fois, pour mettre le petit prince dans son tort :

- Ce paraient ?...
- J'allais le chercher, mais vous me parliez !

Alors elle avait forcé sa toux pour lui infliger quand même des remords. (Saint-Exupéry, 1946/2007 : 47, aussi cité dans Yao, 2019 : 235)

Le *alors* pris en exemple articule la parole du petit prince *j'allais le chercher, mais vous me parliez* (le segment *P*) avec *elle avait forcé sa toux pour lui infliger quand même des remords* (le segment *Q*).

Ce passage se prête à une double interprétation selon que l'on considère la portée de *alors* comme bornée à *P* et à *Q* ou étendue au cotexte gauche.

Dans la première interprétation, le rôle de *alors* serait de marquer une succession immédiate entre la prise de parole du Petit Prince et le toux forcé de la rose, *alors* pouvant être remplacé par *à ce moment-là*. (Yao, 2019 : 116) Dans la deuxième, le *alors* aurait pour fonction d'instaurer entre *P* et *Q* une relation de « *faible causalité* », *en disant linguistiquement que la production de Q dépend de celle de P*. Ainsi, pour comprendre à quoi tient cette dépendance, notre regard est d'abord tourné vers les segments *P* et *Q* (qui ne permettent malheureusement pas d'inférer un lien de faible causalité) avant de finir par trouver le syntagme nominal *vanité ombrageuse* (soit l'élément cotextuel *X*) situé en amont du texte (*ibid.*).

En effet, selon le *Trésor de la Langue Française informatisé (TLFi)*, l'expression *vanité ombrageuse* s'utilise souvent pour caractériser une personne qui « s'inquiète, s'effarouche, s'offusque promptement » et qui a pour caractère d'être « défiant, jaloux, farouche ». Nous comprenons ainsi, grâce au *alors*, que c'est sous la propulsion du caractère - *vanité ombrageuse* - que la rose a choisi d'infliger des remords au petit prince après s'être sentie humiliée (Yao, 2019 : 236). Dans ce sens, si *P* ne conduit pas forcément à *Q*, le premier a quand même stimulé la production du deuxième.

Par rapport à (23), l'exemple (24) dont il va être question ici présente une différence qui mérite d'être soulignée : l'élément cotextuel *X* n'est plus représenté par des termes précis, mais donné sous forme d'une idée implicite à extraire du cotexte. Examinons donc (24).

(24) J'ai ainsi eu, au cours de ma vie, des tas de contacts avec des tas de gens sérieux. J'ai beaucoup vécu chez les grandes personnes. Je les ai vues de très près. Ça n'a pas trop amélioré mon opinion.

Quand j'en rencontrais une qui me paraissait un peu lucide, je faisais l'expérience sur elle de mon dessin numéro 1 que j'ai toujours conservé. Je voulais savoir si elle était vraiment compréhensive. Mais toujours elle me répondait : « C'est un chapeau. » Alors je ne lui parlais ni de serpent boas, ni de forêts vierges, ni d'étoiles. Je me mettais à sa portée. Je lui parlais de bridge, de golf, de politique et de cravates. Et la grande personne était bien contente de connaître un homme aussi raisonnable... (Saint-Exupéry, 1946/2007 : 11, aussi cité dans Yao, 2019 : 124).

Il serait opportun de présenter d'abord le cotexte du passage pris en exemple, car indispensable pour rendre compte de l'emploi du *alors* ici en jeu. C'est un extrait du premier chapitre du Petit Prince, dans lequel le locuteur nous raconte comment les grandes personnes l'ont découragé alors qu'il s'intéressait au dessin et aux aventures de la jungle. Un élément important transmis par ce chapitre est que les grandes personnes ne comprennent pas le monde du narrateur (sous la plume duquel elles sont décrites comme ni compréhensives ni lucides) : quand ce dernier leur fait voir un dessin représentant un serpent boa en train d'avaler un fauve et leur demande si ce dessin leur fait peur, les grandes personnes répondent : « *pourquoi un chapeau ferait-il peur ?* » (*Ibid.* : 125)

Après ce bref rappel du contexte langagier, revenons à notre *alors*. Ce mot met en lien *Mais toujours elle me répondait* : « *C'est un chapeau.* » (P) avec *je ne lui parlais ni de serpent boas, ni de forêts vierges, ni d'étoiles* (Q).

En se référant au cotexte, on comprend facilement que la personne à qui le locuteur fait subir l'expérience du dessin s'est trompé sur le contenu, ce qui pousse le narrateur à la classer au rang des « grandes personnes » qui ont eu le même comportement quand elles ont été soumises à la même expérience. Convaincu que cette personne ne va rien comprendre à la vie de la jungle, le narrateur décide de changer de sujet de conversation.

Dans ce passage, la présence du *alors* est saillante : celui-ci constitue un signe fort que la manière dont le narrateur réagit à la réponse de cette personne n'est pas due au hasard, mais s'aligne sur les contenus précédents du cotexte. Cette caractéristique propre à *alors* apporte dans ce sens à sa fonction une dimension textuelle : en demandant d'identifier un élément cotextuel X pour valider la dépendance de Q à l'égard de P, *alors* crée une cohésion textuelle allant de X jusqu'aux P et Q en signalant que ces contenus s'inscrivent tous dans une même logique textuelle. C'est ce qui a notamment été observé dans (23) dont le *alors* rend cohérent tout le

passage cité en exemple ; en (24), le *alors* assure une cohésion textuelle pouvant couvrir tout le premier chapitre du *Petit Prince* dont est extrait le passage cité.

Nous retrouvons ainsi les travaux de Paillet-Guth (1996), dans lesquels l'auteure reconnaît à *alors* antéposé une fonction de cohésion textuelle¹³. Reprenant elle-même les analyses de Zénone¹⁴, Paillet-Guth (1996 : 53) fait remarquer que quand *alors* antéposé relie deux contenus dans un texte romanesque, il y introduit souvent un lien de consécution subjectif, qui repose davantage sur certaines normes argumentatives préétablies dans le contexte romanesque que sur des logiques objectives et générales. Cette propriété permet à *alors* d'étendre sa portée jusqu'à des éléments contextuels et énonciatifs, et ainsi d'assurer une cohérence au niveau du texte global et non seulement entre les énoncés qu'il articule directement. Cette remarque ferait écho au constat fait par Bras, Le Draoulec et Asher (2009), selon lequel *alors* se montrerait plus compatible avec les segments reliés par un lien causal « subjectif » plutôt qu'« objectif ». En combinant les analyses de Paillet-Guth (1996) et nos propres expériences menées sur certains *alors* du *Petit-Prince*, nous croirions avoir trouvé une explication (ou une des explications), aussi primitive soit-elle, à ce constat : appréhender le lien de faible causalité introduit par *alors* nécessite parfois la prise en compte d'un élément cotextuel (autrement dit, la mise en relation de P et de Q opérée par *alors* ne va pas de soi, mais dépend souvent du cotexte pour en trouver la source de légitimité), ce qui fait que cette relation s'avère plus locale que globale, plus singulière qu'universelle, et donc plus « subjective » qu'« objective ». Comme en témoignent d'ailleurs (23) et (24).

4.3. Alors et effet de l'ironie

Le fait que la portée de *alors* puisse s'étendre au cotexte permet encore de créer un effet de l'ironie (Yao, 2019 : 126). En fait, dans le cas où les lecteurs seraient invités à recourir à l'élément cotextuel X pour pouvoir appréhender le lien de faible causalité *établie* par *alors* entre P et Q, il serait possible d'avoir un décalage entre ce que communique X et l'interprétation que les lecteurs auraient eux-mêmes faite en combinant P avec Q. Ce décalage, comme nous allons le voir en (25), pourra donner lieu à un jeu subtil de l'ironie :

- (25) Si je vous ai raconté ces détails sur l'astéroïde B 612 et si je vous ai confié son numéro, c'est à cause des grandes personnes. **Les grandes personnes aiment les chiffres.** Quand vous leur parlez d'un nouvel ami, elles ne vous questionnent jamais sur l'essentiel. Elles ne vous disent jamais : « Quel est le son de sa voix ? Quels sont les jeux qu'il préfère ? Est-ce qu'il collectionne les papillons ? » Elles vous demandent : « Quel âge a-t-il ? Combien a-t-il

de frères ? Combien pèse-t-il ? Combien gagne son père ? » **Alors** seulement elles croient le connaître. Si vous dites aux grandes personnes : « J'ai vu une belle maison en briques roses, avec des géraniums aux fenêtres et des colombes sur le toit... », elles ne parviennent pas à s'imaginer cette maison. Il faut leur dire : « j'ai vu une belle maison de cent mille francs. » **Alors** elles s'écrient : « Comme c'est joli ! » (Saint-Exupéry, 1946/2007 : 11, aussi cité dans Yao, 2019 : 129).

Dans l'exemple (25), les deux *alors* suscitant notre curiosité sont ceux qui relient respectivement les segments *Elles vous demandent* : « *Quel âge a-t-il ? Combien a-t-il de frères ? Combien pèse-t-il ? Combien gagne son père ?* » (P) et *alors seulement elles croient le connaître* (Q) ; les segments *Il faut leur dire* : « *j'ai vu une belle maison de cent mille francs.* » (P') et *elles s'écrient* : « *Comme c'est joli !* » (Q'). Focalisons-nous d'abord au premier *alors*.

Sous la plume du narrateur, les grandes personnes sont dépeintes comme des esprits futiles qui « attachent de l'importance à des choses sans valeur réelle » (TLFi). Néanmoins, au lieu de le dénoncer explicitement, le narrateur choisit d'utiliser *alors* pour « expliquer » que, si les grandes personnes croient qu'il suffit de connaître son âge ou encore son poids pour pouvoir connaître un enfant, c'est parce qu'elles « aiment les chiffres ». Il y a donc un décalage entre la consigne du *alors* (qui suggère que la connexion de P et de Q est motivée par le fait *d'aimer les chiffres*) et l'interprétation que les lecteurs en auraient faite en combinant directement P et Q, mais que le locuteur a délibérément laissée sous-entendre, à savoir « les grandes personnes sont futiles ». C'est bien de ce décalage interprétatif qu'est né un effet de sens ironique dont *alors* joue un rôle central dans la production.

Passons maintenant au deuxième *alors*, soit celui reliant P' et Q'. Ici, les grandes personnes sont décrites comme indifférentes quant à la couleur des briques d'une maison, ni aux fleurs qui la décorent, mais sensibles à son prix qui, pour elles, constitue le seul critère pour en juger la qualité esthétique. Ce qui conduirait à l'interprétation suivante :

Pour les grandes personnes, une maison qui coûte cher (cent mille francs) est forcément jolie.

que l'on peut d'ailleurs résumer en une seule expression : *culte de l'argent* (*ibid.* : 131). Mais encore une fois, le narrateur « récidive » en utilisant *alors* pour conduire les lecteurs à une autre interprétation qu'est *aimer les chiffres*. Difficile donc de ne pas sentir le ton dérisoire du narrateur derrière toutes ces « manœuvres ».

Conclusion

Dans cet article, nous avons montré que les analyses développées par Gerecht (1987), celles qui consistent à considérer *alors* comme fondamentalement anaphorique dont la valeur dépendrait avant tout de la relation discursive préétablie entre les deux segments reliés par lui, présente des insuffisances quand il s'agit de rendre compte des conditions d'emploi de ce mot. De notre point de vue, même quand *alors* articule deux segments susceptibles d'entretenir une relation temporelle, sa fonction ne doit en aucun cas être réduite à la simple reprise d'un antécédent temporel. En reprenant les travaux de Hybertie (1996), et de Le Draoulec et Bras (2007), nous avons défendu la thèse selon laquelle quand un *alors* antéposé connecte deux événements en relation temporelle, il y instaure un lien de faible causalité qui peut d'ailleurs être appréhendé de deux manières : a) il faut que le premier événement (P) ait d'abord lieu pour que le deuxième événement (Q) puisse se produire ; b) la production de premier événement (P) conduit naturellement à la production du deuxième (Q) sans pour autant en constituer la cause. Ces développements nous ont d'ailleurs permis d'affirmer que l'emploi de *alors est* plutôt instructionnel qu'anaphorique (c'est du moins le cas de *alors* temporel et antéposé).

Mais nous ne nous contentons pas d'envisager ce lien de faible causalité dans le cadre strict des segments qui entourent *alors*. Ainsi, en nous appuyant sur des exemples tirés du *Petit Prince*, nous avons montré que ce lien peut aussi trouver un ancrage cotextuel (cf. (23) et (24)). C'est que dans le cas où la relation lexicale des segments reliés ne permettrait pas d'inférer le lien de faible causalité tel qu'il est instauré par *alors*, on sera obligé de remonter dans le cotexte pour identifier une idée X (explicitement ou implicitement donné) afin de pouvoir l'appréhender. Il arrive même parfois que la combinaison propre de P et de Q débouche sur une interprétation autre que celle vers laquelle *alors* nous orienterait. Ce décalage interprétatif permet alors un jeu subtil de l'ironie, que l'auteur du *Petit Prince* n'avait pas hésité à exploiter (cf. (25)).

Bibliographie

- Benzitoun, C. 2013. « Faut-il remettre les pendules de la subordination temporelle à l'heure ? Description de deux fonctionnements de quand et avant que/de ». *Cahiers Chronos*, n° 26, p. 419-435.
- Bras, M., Le Draoulec, A., Asher, N. (2009). « A formal analysis of the French temporal connective *alors* ». *Oslo Studies in Language*, 1.1 : p. 149-170.
- Choueiri, L. 2002. « Des limites d'une représentation reichenbachienne du temps dans le discours ». *Cahiers de linguistique française*, n° 24, p. 73-107.

- Degand, L., Fagard, B. 2011. « *Alors* between Discourse and Grammar. The role of syntactic position ». *Functions of Language*, n° 18, p. 29-56.
- Frankel, J.-J. 1989. *Études de quelques marqueurs aspectuels du français*. Genève/Paris : Droz.
- Gerecht, M.-J. 1987. « *Alors* opérateur temporel, connecteur argumentatif et marqueur de discours ». *Cahiers de linguistique française*, n° 8, p. 69-79.
- Hybertie, C. 1996. *La conséquence en français*. Paris : Ophrys.
- Jayez, J. 1988. « *Alors*, description et paramètres ». *Cahiers de linguistique française*, n° 9, p. 133-175.
- Le Draoulec, A. 2006. « De la subordination à la connexion temporelle ». *Cahiers Chronos*, n° 15, p. 39-62.
- Le Draoulec, A., Bras, M. 2007. « *Alors* as a possible temporal Connective in Discourse ». *Cahiers Chronos*, n° 17, p. 81-94.
- Paillet-Guth, A.-M. 1996. « Flaubert et l'adverbe *alors* : cohésion et dérision ». *Le français moderne*, n° 64, p. 51-62.
- Rossari, C. 2000. *Connecteurs et relations de discours : des liens entre cognition et signification*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Saint-Exupéry, A. 1946/2007. *Le petit prince*. Paris: Editions Gallimard.
- Saez, F. 2009. « De la corrélation temporelle à la connexion discursive : le cas de *cependant* et *alors* ». *Langages*, n° 174, p. 67-82.
- Trésor de la Langue Française Informatisé (TLFi). Nancy : CNRS, ATILF (Analyse et traitement informatique de la langue française), UMR CNRS-Université Nancy 2. [En ligne] : URL : <http://atilf.atilf.fr/frantext.htm> [consulté le 29 juin 2020].
- Yao, J.-ch. 2019. *Temporalité et causalité : le cas de alors dans Le Petit Prince*. Thèse de doctorat, Ecole des Hautes Etudes En Sciences Sociales.
- Zénone., A. 1982. « La consécution sans contradiction : *donc*, *par conséquent*, *alors*, *ainsi*, *aussi* (première partie) ». *Cahiers de linguistique française*, n° 4, p. 107-141.

Notes

1. YAO Jingchen s'est occupé de la rédaction des parties 3, 4.2, 4.3 ainsi que de l'introduction/conclusion ; Dang Qinran a, quant à elle, pris en charge les parties 1, 2 et 4.1.
2. Les appellations concrètes peuvent varier selon les auteurs, mais le principe reste le même.
3. Par souci de simplicité, nous utiliserons désormais les lettres majuscules inclinées *P* et *Q* pour représenter respectivement le segment sémantique qui précède *alors* et celui qui le suit.
4. Si nous choisissons de mettre le terme « remonter », c'est parce que certains auteurs, à l'instar de Hybertie (1996), et de Le Draoulec et Bras (2007), ont déjà fait remarquer que *alors* impose lui-même des contraintes quant au choix des contenus qu'il va mettre en relation. C'est notamment ce que nous allons aborder dans la section 3.
5. Nous tenons à préciser que ce n'est pas un reproche adressé à Gerecht (1987), si nous jugeons ses travaux « insuffisants » pour rendre compte de certains aspects de l'emploi de *alors*. En fait, nous sommes bien conscients que l'objectif de Gerecht (1987) consiste plutôt à classer différents emplois de *alors* qu'à prédire la possibilité d'insérer *alors* entre deux énoncés.
6. Pour Le Draoulec et Bras (2007 : 165), si (9), (11) sont respectivement plus acceptables que (10), (12), c'est parce qu'il y a un changement de sujet grammatical entre *P* et *Q* dans les trois premiers exemples (mais pas dans les trois restants). Mais quant à la question de savoir en quoi un changement de sujet entre deux segments reliés peut favoriser l'insertion de *alors*, les deux auteurs n'ont pas donné d'explication.

7. Hybertie (1996 : 24) commente (13) en disant, d'un côté, que le *alors* ne marque pas une concomitance stricte entre P et Q, même s'il peut continuer à signifier à ce moment-là ; de l'autre côté, que ce *alors* « met en relation deux étapes d'un déroulement temporel (...) - deux événements qui se suivent l'un l'autre - sans pourtant indiquer, comme puis et ensuite, la simple successivité de ces deux événements. »

8. "Only initial *alors* implying a dependency link between the utterances, licenses the relation of temporal gap between the events described. Internal *alors*, whose value is primarily temporal, (which may occur with a dependency link, but does not need to) keeps the temporal value of concomitance originally conveyed by *alors* (cf. à ce moment-là)." (Le Draoulec et Bras, 2007 : 90).

9. "It's when he joined me that I remembered that I had forgotten my keys." (*ibid.* : 88).

10. Selon les auteures, la fonction du *alors* de (19) se limite à marquer une coïncidence entre les deux événements reliés. C'est la valeur temporelle de *alors*, celle originelle du mot, qui prévaut ici.

11. Nous n'écartons pas la possibilité que *alors* temporel et antéposé impose encore d'autres contraintes d'emploi.

12. Il s'agit d'un phénomène nommé « connexion temporelle » par Le Draoulec (2006 : 39) ou encore « subordination inverse » par Benzitoun (2013 : 420). Ce phénomène est à distinguer de la subordination temporelle typique où la subordonnée a pour fonction de localiser dans le temps le fait décrit dans la principale et jouit d'un statut de présupposé. Dans une « connexion temporelle » ou encore une « subordination inverse », la subordonnée, qui est postposée, ne sert en revanche pas à localiser temporellement un événement, mais fait l'objet même de l'assertion. Comme ce que résume Le Draoulec (2006 : 39) : « Il existe certaines subordonnées temporelles ne présentant pas ce caractère prépositionnel, et plus précisément, qu'il existe des cas où la conjonction de subordination prend le rôle d'un connecteur temporel. » Aussi, le fait que le *alors* pris en exemple puisse s'orienter vers la subordonnée *il prenne la fantaisie à l'une d'elles de se réveiller* revient à prouver que cette subordonnée n'a pas le statut de présupposé, mais revêt plutôt une valeur assertive.

13. Paillet-Guth (1996 : 54) pose que, par rapport aux *alors* situés au milieu ou à la fin d'une phrase, ceux trouvés en tête introduisent « dans le récit des événements un supplément de cohérence, de signification, car sa capacité à marquer une connexion charge l'énoncé d'une certaine valeur affective ».

14. « *Alors* valide la transition, indiquant par là qu'il existe une relation de légitimation, et pose q comme l'aboutissement du dire, ce à quoi on voulait en venir. (...) *Alors* renvoie à un libre travail de raisonnement, il montre rétroactivement qu'un cadre de discours s'est constitué, que certains éléments d'une situation ont été évoqués pour servir une conclusion q. » (Zénone, 1982 : 13).



ISSN 1776-2669
ISSN en ligne 2260-6483

Synergies Chine n° 17 - 2022 p. 189-210

Pour une analyse critique du discours dans l'étude
de la construction discursive de l'image nationale
en français. Exemple d'application à des reportages
français sur la Chine

CHEN Guangfeng

Université du Hunan, Chine
guangfengchen@hnu.edu.cn

<https://orcid.org/0000-0001-7854-0988>

SHEN Huaming

Université de l'économie et du commerce international, Chine
huaming1985@163.com

Reçu le 20-01-2022 / Évalué le 09-03-2022 / Accepté le 01-07-2022

Résumé

Cet article présente une méthode d'analyse critique du discours pour l'étude de l'image nationale. Sur la base du cadre méthodologique de *représentation des acteurs sociaux* de Van Leeuwen, et en prenant en compte de la grammaire fonctionnelle systémique française, nous avons développé une méthode d'analyse de la construction discursive de l'image nationale en français, avec un corpus constitué de reportages du journal *Le Monde* sur la Chine dans le domaine de l'environnement. Nous présentons les outils linguistiques de base de ce cadre méthodologique, et montrons son application et son efficacité avec l'exemple d'analyse de la construction discursive de l'image nationale environnementale de la Chine par *Le Monde*. Cette méthode s'est avérée efficace d'après notre étude.

Mots-clés : analyse critique du discours, image nationale, reportages français, la Chine

法语文本中的国家形象批评话语分析 – 以法国媒体有关中国报道为例

摘要

本文介绍可用于研究国家形象的话语分析方法。本文以《世界报》有关中国环境领域的报道为语料，基于Van Leeuwen分析文本的“社会行为者呈现”方法和法语系统功能语法，提出了适用于分析法语文本中国家形象话语构建的方法，介绍了此方法的基本语言工具，并以《世界报》中国环境形象话语构建为例，展示了该方法的具体应用和有效性。

关键词：批评话语分析；国家形象；法语报道；中国

**For a critical discourse analysis in the study of the discursive
construction of national image in French. Example of application
to French news reports on China**

Abstract

This article presents a method of critical discourse analysis for the study of national image. Based on Van Leeuwen's framework of *representation of social actors* in English and French systemic functional grammar, we developed a method to analyze the discursive construction of national image in French, with a corpus consisted of reports from *Le Monde* on China in the domain of environment. We present the basic linguistic tools for this methodological framework, and consider show its application and effectiveness with example of analysis of the discursive construction of China's environmental image by *Le Monde*. This method is shown to be effective according to our study.

Keywords: critical discourse analysis, national image, French news reports, China

Introduction¹

L'étude d'image nationale peut être envisagée sous différentes perspectives disciplinaires (politique, psychosociale, philosophique, communicative). Si ces disciplines suivent chacune leur propre tradition méthodologique, elles doivent toutes tenir en compte un élément de base, le discours, qu'il soit la langue orale ou écrite, ou une autre forme sémiotique. Dans cet article, nous présentons une méthode d'analyse, qui recourt à la théorie d'analyse critique du discours, pour l'étude de l'image nationale construite en langue française (surtout dans la presse écrite française). Cette méthode d'analyse est basée sur le cadre méthodologique de *représentation des acteurs sociaux* (Van Leeuwen, 1996), et la grammaire fonctionnelle systémique française. Nous avançons les grandes lignes ainsi que les outils linguistiques de base de ce cadre méthodologique, avec des exemples titrés d'un corpus constitué de reportages du journal *Le Monde* portant sur la Chine dans le domaine de l'environnement. Et nous montrons aussi comment l'appliquer à un corpus d'articles la construction discursive de l'image nationale environnementale de la Chine par *Le Monde*.

1. Image nationale et représentation médiatique

Une image nationale est conceptualisée comme un profil généralisé et abstrait d'une nation ou de son peuple (Frederick, 1993). Elle constitue un élément important du *soft power* (puissance douce) ; une image désirée peut souvent être

« d'une plus grande utilité qu'un accroissement significatif de puissance militaire ou économique² » (Jervis, 1970 : 6). Le rôle d'une image nationale dans les relations internationales peut être mieux envisagé selon l'approche constructive de la politique internationale, dont l'identité d'état est considérée comme au cœur de relations internationales. Cette approche met l'accent sur le fait que les idées et les normes partagées jouent un rôle déterminant dans la formation du comportement de l'État. Wendt, l'un de ses principaux théoriciens, soutient que la politique internationale est déterminée par les croyances que les États ont les uns sur les autres (Wendt, 1999 : 20). Ces croyances sont construites en grande partie via des relations sociales plutôt que des réalités matérielles. L'identité, un concept crucial dans cette approche, est censée façonner les intérêts de l'État, qui à son tour guide le comportement de l'État. Ainsi, la construction de l'image d'un État peut être perçue comme étant fondamentalement basée sur sa propre identité. Sa projection d'image nationale dans le monde peut être considérée comme l'expression ou la négociation par cet État de son identité au sein de la communauté internationale dans un processus visant à influencer les croyances que d'autres ont à propos de lui, et ainsi influencer les comportements des autres à son égard. La manière dont un État construit l'image nationale d'un État étranger implique sa compréhension de sa propre identité et de l'identité de cet État étranger, ainsi que de sa position vis-à-vis de cet État étranger.

De nombreux chercheurs considèrent les médias comme un moyen essentiel sinon le plus puissant pour former et diffuser une image internationale (Galtung, Ruge, 1965 : 64 ; Kunczik, 1997 : 20). Comme l'expliquent Galtung et Ruge (1965 : 64), les médias d'information sont un projecteur majeur d'image des autres nations grâce à sa régularité, son ubiquité et sa persévérance des médias. En effet, ils sont puissants pour façonner les opinions des gens sur des acteurs sociaux, des événements ou des problèmes particuliers, dans la mesure où ils « ne se contentent pas de refléter ou de représenter des entités et des relations sociales, ils les construisent et les constituent³ » (Fairclough, 1993 : 3).

2. Cadre méthodologique

Si les théories de communication qu'on applique pour étudier l'image nationale construite par les médias telles que la théorie de l'établissement d'ordre du jour (agenda-setting), la théorie du cadrage (framing theory) et la théorie de l'amorçage (priming theory) conceptualisent le pouvoir des médias du point de vue des effets directs du contenu sur son public, la théorie de l'analyse critique du discours (CDA) prête attention aux influences plus secrètes, globales et idéologiques des médias (van Dijk, 1996).

Suivant la conception théorique de l'analyse critique du discours, qui se situe parmi les sciences sociales critiques, le discours fait partie intégrante du social, et en tant que tel, tout à la fois forme et est formé par celui-ci. Plus qu'une simple linguistique, l'analyse critique du discours est une approche interdisciplinaire avec une base linguistique aux problèmes sociaux. Il vise à enquêter sur les inégalités sociales telles qu'elles sont constituées, exprimées et transmises par le langage. Le CDA ne prescrit pas de méthodologie spécifique de recherche, mais regroupe plutôt de diverses approches. C'est « tout au plus une perspective partagée sur l'analyse linguistique, sémiotique ou du discours⁴ » (van Dijk, 1993 : 131). Parmi les approches existantes, le cadre de van Leeuwen est particulièrement consacré à proposer divers outils d'analyse pour explorer la représentation des acteurs sociaux dans les discours, ce qui semble pertinent pour l'étude sur la représentation des États ou la construction discursive de l'image nationale. Basé sur le cadre analytique par van Leeuwen (1996), et tout en prenant en compte de la grammaire fonctionnelle systémique du français (Martinet, 1998 ; Caffarel, 2006), nous présentons dans cet article un cadre d'analyse de la construction discursive de l'image nationale dans la presse écrite quotidienne française. Dans cette section, avec un corpus des articles d'actualité portant sur la Chine et le changement climatique provenant de *Le Monde*, nous présentons les outils linguistiques de base de ce cadre méthodologique, avec des exemples d'application.

Ce cadre traite principalement trois questions : 1. Qui est présent ou absent dans le texte ? (Procès d'inclusion et d'exclusion) 2. Les acteurs sociaux mis en avant dans le texte, qui sont-ils ? (Procès de nomination et de catégorisation, procès d'association et de dissocation) 3. Que font-ils ? (Procès d'affectation des rôles)

2.1. Procès d'inclusion et d'exclusion

Bien que toute pratique sociale implique un ensemble d'acteurs sociaux spécifiques, tous ne sont pas inclus dans la même mesure dans une représentation donnée. « Les représentations incluent ou excluent les acteurs sociaux en fonction de leurs intérêts et de leurs buts par rapport aux lecteurs auxquels elles sont destinées⁵ » (van Leeuwen, 1996 : 38). Certaines exclusions sont des détails que les lecteurs sont supposés déjà connaître, ou qui ne sont pas considérés comme pertinents pour eux ; d'autres sont cependant faites en lien avec le but de persuasion ou la stratégie de propagande.

Selon van Leeuwen (1996 : 39), les représentations des acteurs sociaux peuvent varier selon un continuum, allant de *la mise en avant*, *la mise en arrière-plan*, en passant par *la suppression*, jusqu'à *l'exclusion radicale*. *La mise en avant*

signifie que les acteurs sociaux sont explicitement mentionnés par rapport à une action donnée ; en d'autres termes, l'acteur social et l'action pertinente sont dans la même clause. *La mise en arrière-plan* se produit lorsque les acteurs sociaux impliqués ne sont pas explicitement mentionnés par rapport à une action pertinente ; cependant, ils apparaissent ailleurs dans le cotexte, et les lecteurs peuvent en déduire qu'ils sont avec une certitude raisonnable. Les acteurs *mis en arrière-plan* sont sous-estimés plutôt que totalement exclus. Dans le cas de *la suppression*, l'action est incluse, mais l'acteur social en question est totalement absent du texte. L'*exclusion radicale* signifie que les acteurs sociaux et leurs actions sont omis, de sorte qu'aucune trace ne peut être trouvée dans le texte. Ce type d'exclusion ne peut être révélé que « dans une comparaison critique de différentes représentations d'une même pratique sociale⁶ » (van Leeuwen, 1996 : 39) ou lorsque suffisamment d'informations contextuelles sont prises en compte.

Sur la base de la catégorie de *mise en avant* de van Leeuwen, nous prenons également en considération la structure Thème-Rhème de la phrase, puisque la syntaxe a aussi un sens (Halliday, 1994), comme le montreront les exemples. Nous faisons une distinction entre *la mise en avant au thème*, dans laquelle l'acteur social apparaît dans le thème, et *la mise en avant au rhème*, dans laquelle l'acteur social apparaît dans le rhème. Une discussion plus détaillée de *la mise en avant au Thème-Rhème* suit à la fin de cette section. Chaque catégorie est expliquée, avec des exemples, dans les sous-sections suivantes.

2.1.1. Suppression

La suppression peut être réalisée de différentes manières. Une forme courante est l'effacement de l'agent au passif. L'exemple (1) note qu'un « brouillon » a été distribué aux délégués, mais l'acteur social qui l'a distribué n'est pas mentionné :

- (1) *Le matin, avait été distribué aux délégués des 191 parties à la Convention un « brouillon ».* (LM| 2009.12.13)

Les propositions infinitives qui fonctionnent comme un participant grammatical peut également réaliser une suppression. Dans l'exemple (2), la proposition infinitive « placer les crédits » fonctionne comme le porteur de la proposition nominative, et permet d'exclure les acteurs sociaux impliqués dans le « placement » des crédits, alors qu'ils *auraient pu* être inclus en ajoutant, par exemple, « pour les sociétés chinoises » :

- (2) *Placer les crédits n'est pas un problème.* (LM|2009.12.11)

Une troisième méthode de suppression des acteurs sociaux consiste à supprimer les bénéficiaires, les acteurs sociaux qui bénéficient positivement ou négativement d'une activité. L'exemple (3) n'inclut pas ceux à qui « nous ne pouvons pas promettre »:

- (3) *Nous ne pouvons pas promettre quelque chose que nous n'avons pas encore.*
(LM.fr|2009.12.15)

Quatrièmement, les nominalisations et les noms de processus rendent également possible la suppression des acteurs sociaux. « La marginalisation » dans l'exemple (4) et « la course » dans l'exemple (5) fonctionnent comme des noms bien qu'ils se réfèrent à des actions, mais les acteurs sociaux en question sont exclus. Les acteurs supprimés *auraient pu* être inclus, par exemple, en utilisant des phrases prépositionnelles avec « par » ou « de »:

- (4) *L'accord consacre la marginalisation de l'Union Européenne.* (LM. fr|2009.12.19)

- (5) *La course aux petits prix tue la planète.* (LM|2009.12.19)

Cinquièmement, les adjectifs peuvent réaliser la suppression. Par exemple, « légitime » dans l'exemple (6) permet de supprimer les acteurs qui légitiment la position de la Chine.

- (6) *La position chinoise est donc devenue moins légitime.* (LM.fr| 2009.12.07)

Enfin, la suppression peut également être réalisée par la voix moyenne (Halliday, 1985 : 150-51) qui représente un processus auto-causé. Dans la voix moyenne, les verbes ergatifs sont utilisés de manière intransitive ; comme dans l'exemple (7), le processus dans « la discussion...a commencé » est représenté comme auto-engendré, au lieu d'être représenté comme, par exemple, « les délégués ont commencé la discussion ». Dans une autre forme de la voix moyenne, le verbe est utilisé sous la forme du verbe pronominal afin d'exprimer un sens anti-causatif. L'exemple (8) utilise le verbe « se répartir ». La nature auto-causante du processus est explicitement marquée par « se », comme si la distribution de « les efforts » était actualisée à travers « les efforts » eux-mêmes :

- (7) *La discussion sérieuse sur les finances et sur les objectifs d'émission a commencé.* (LM| 2009.12.13)

- (8) *Comment se répartir les efforts?* (LM.fr| 2009.12.14)

2.1.2. Mise à l'arrière-plan

Il existe diverses formes qui permettent *la mise en arrière-plan* des acteurs sociaux, dans lesquelles l'acteur social exclu apparaît ailleurs dans le cotexte. En français, une proposition doit contenir un sujet et un verbe. Ainsi, les formes infinitives des verbes, comme les infinitifs, les participes présents (-ant) ou passés (-é, -i, -u), peuvent réaliser *la mise en arrière-plan*. Dans l'exemple (9a), l'acteur « la Chine » n'apparaît pas dans les actions « lutter », « participer », « promouvoir », de sorte que l'agentivité ou la responsabilité de la Chine est mise en arrière-plan dans ces actions. Cela contraste avec l'exemple (9b), dans lequel la Chine est clairement *mise au premier plan* dans les actions. De même, dans l'exemple (10), bien que « le camp européen » soit explicitement *mis en avant* par rapport à l'action « venir » dans la proposition principale, il n'est pas explicitement mentionné par rapport à l'action « effacer » dans « singulièrement effacé dans cette conférence ». Si « le camp européen » apparaît juste avant « effacé », et que le lecteur puisse en déduire avec certitude ce qui est effacé, « le camp européen » est à l'arrière-plan dans l'action « effacé » puisqu'il n'est pas explicitement mentionné en relation avec le verbe :

(9a) «*La Chine déploie le maximum d'efforts pour lutter contre les changements climatiques* » et «*assume sa responsabilité pour participer en profondeur à la gouvernance mondiale et promouvoir le développement partagé de l'humanité* », soutient Li Keqiang, cité dans le communiqué. (LM| 2015.06.30)

(9b) *La Chine lutte contre les changements climatiques avec le maximum d'efforts et elle assume sa responsabilité; elle participe en profondeur à la gouvernance mondiale et elle promeut le développement partagé de l'humanité.* (sentence constructed by the author for the purpose of illustration)

(10) *Aucune réponse n'est venue du camp européen, singulièrement effacé dans cette conférence.* (LM| 2009.12.13)

L'adjonction circonstancielle est une autre méthode de *mettre à l'arrière-plan* des acteurs sociaux. Par exemple, « le représentant chinois » est *mis à l'arrière-plan* dans l'adjonction « sans répondre directement » :

(11) *Sans répondre directement, le représentant chinois s'est montré acerbe à l'égard des Etats-Unis.* (LM| 2009.12.13)

La mise à l'arrière-plan se fait aussi via des propositions paratactiques, comme dans l'exemple (12) avec la proposition paratactique « fournisse des moyens financier », qui met à l'arrière-plan « le monde industrialisé » :

(12) *La justice sociale exige que le monde industrialisé mette généreusement la main à la poche et fournisse des moyens financiers [...].* (LM.fr| 2009.12.07)

La mise à l'arrière-plan peut se réaliser de la même manière qu'une suppression, bien que les acteurs sociaux en question apparaissent dans le cotexte. Comme dans l'exemple (13), les acteurs sociaux impliqués dans « la discussion » ne sont pas mentionnés dans la proposition « le choix est laissé à la discussion », cependant, les lecteurs peuvent déduire avec certitude qu'ils sont « les délégués des 191 partis » qui sont apparus plus tôt dans le texte :

(13) *Le matin, avait été distribué aux délégués des 191 parties à la Convention un « brouillon ». [...] le choix est laissé à la discussion.* (LM| 2009.12.13)

2.1.3. Mise en premier-plan au thème ou au rhème

Comme mentionné précédemment, nous distinguons deux façons de *mise en premier-plan* des acteurs sociaux: la mise en premier-plan au thème et celle au rhème. Cette distinction est significative, car « dans la structure Thème-Rhème, c'est le Thème qui est l'élément prédominant » (Halliday, 2004 : 105). Selon Halliday, « le thème d'une proposition se termine par le premier constituant qui est soit participant, circonstance ou processus⁷ » (1994 : 52). Il « sert de point de départ du message [et] localise et oriente la proposition dans son contexte⁸ » (Halliday, Matthiessen, 2004 : 65), tandis que le Rhème est le reste du message, qui développe le Thème. Ainsi, les acteurs sociaux mis en avant dans le Thème gagnent en importance que ceux du Rhème. Les acteurs sociaux mis en avant au thème sont le sujet du texte. Ceci peut être illustré par la comparaison des exemples (14) et (15). Dans l'exemple (14), « Washington » et « les grands émergents » sont tous les deux des acteurs sociaux mis en premier plan ; cependant, Washington apparaît dans le Thème, tandis que « les grands émergents » apparaissent dans le Rhème. La phrase informe aux lecteurs ce que fait Washington, plutôt que ce que font « les grands émergents ». Washington a une plus grande importance que les « grands émergents », bien que les deux soient des acteurs sociaux mis en premier plan :

(14)

Thème	Rhème
Washington	attend un engagement plus net de la part des grands émergents.

(LM| 2009.12.13)

En revanche, bien que le sens sémantique de l'exemple (15), phrase construite par l'auteur à des fins d'illustration, soit le même que celui de l'exemple (14), « un engagement » apparaît dans le Thème tandis que Washington est dans le Rhème.

Ainsi, la phrase porte sur « un engagement » plutôt que sur Washington. Dans ce cas, « un engagement » est au centre :

(15)

Thème	Rhème
Un engagement plus net de la part des grands émergents	est attendu par Washington.

Alors, comment délimiter la structure Thème-Rhème d'une phrase en français ? Le thème en français est indiqué par position, comme en anglais (Halliday, 2004 : 64 ; Caffarel, 2006 : 168 ; Porhriel, 2005 : 60). Dans l'interprétation du Thème français, nous suivrons la grammaire fonctionnelle systémique du français de Caffarel (2006). Caffarel suggère que l'organisation thématique d'une proposition en français implique « la sélection d'une organisation marquée et non marquée (topique) » (2006 : 168). Dans la proposition déclarative française, le Sujet est plus susceptible d'avoir un statut thématique que le Complément ou l'Adjoint. Par conséquent, si le Sujet a un statut thématique, il est interprété comme un thème non marqué ; si un Complément ou un Supplément circonstanciel a un statut thématique, alors il est interprété comme un thème marqué, comme le montre l'exemple (21). De plus, Caffarel soutient qu'en français, lorsqu'un thème marqué est sélectionné, le participant fonctionnant comme sujet a toujours une importance thématique, bien qu'à un degré moindre que le thème marqué (2006 : 180). Par exemple, dans l'exemple (16), le thème non marqué « le représentant chinois » a toujours un statut thématique, bien qu'il soit moins important thématiquement que le thème marqué « sans répondre directement » :

(16)

Thème (marqué)	Thème (non-marqué)	Rhème
Sans répondre directement,	le représentant chinois	s'est cependant montré acerbe à l'égard des États-Unis.

(LM| 2009.12.13)

2.2. Procès de nomination et de catégorisation

Puisque « les personnages sans nom ne remplissent que des rôles fonctionnels passagers et ne deviennent pas des points de repère pour les lecteurs ou auditeurs⁹ » (Van Leeuwen, 1996 : 53), il est toujours utile d'étudier quels acteurs sociaux sont représentés à partir de leur identité propre, en étant *nommés*, ou à partir de leur identité et des fonctions qu'ils partagent avec d'autres, -par *catégorisation* (par exemple, « les grands émergents »).

2.2.1. Nomination

Selon van Leeuwen, la *nomination* est généralement réalisée avec des noms propres, soit de manière formelle (nom de famille uniquement avec ou sans titres honorifiques, ou nom complet avec titres honorifiques, par exemple « M. Cutajar » ou « le diplomate maltais Michael Zammit Cutajar »), semi-formel (le prénom et le nom de famille, ex. Nicolas Sarkozy), ou informel (prénom uniquement, ex. Nicolas).

Dans le reportage de l'actualité internationale, le nom d'un pays ou d'un lieu est souvent utilisé pour désigner une catégorie d'acteurs. Ainsi, cet article distingue deux fonctions du nom d'un pays, soit une référence à un lieu géographique, ou une référence à un groupe d'acteurs sociaux, basée sur la sémantique. Par exemple, dans l'exemple (17), « Pékin » est une référence catégorisée aux acteurs du gouvernement chinois, tandis que dans l'exemple (18), « Pékin » fait référence à la ville elle-même :

(17) *Dans une déclaration commune, Pékin s'est engagé auprès de la France sur le principe d'«un accord juridiquement contraignant » à la conférence de Paris, accompagné de mécanismes de suivi des engagements attendus.* (LM.fr| 2015.11.02)

(18) *En novembre 2014, à l'issue d'une visite de Barack Obama à Pékin, elle s'engageait à ce que ces émissions aient cessé d'augmenter en 2030 ou avant.* (LM.fr| 2015.11.02)

2.2.2. Catégorisation

Les acteurs sociaux peuvent être *catégorisés* selon leurs identités ou fonctions qu'ils partagent avec les autres. La catégorisation comporte deux sous-types : *la fonctionnalisation*, en termes de ce qu'ils font, par exemple, les conducteurs, et *l'identification*, en termes de qui ils sont. Les acteurs sociaux *identifiés* peuvent être soit classés en fonction de leur provenance ou de leur statut hiérarchique (par exemple « les citoyens chinois », soit être identifiés en termes de relations sociales telles que la parenté (par exemple « l'enfant ») ou relations personnelles (par exemple « ses amis »).

2.3. Procès d'association et de dissociation

Le terme *association* est utilisé de deux manières. Premièrement, comme van Leeuwen (1996) définit le terme, « l'association se réfère à des groupes formés par des acteurs sociaux et/ou des groupes d'acteurs sociaux qui ne sont jamais

étiquetés dans le texte (bien que les acteurs ou groupes qui composent l'association puissent bien sûr eux-mêmes être nommé et/ou catégorisé)¹⁰ » (50). Nous appellerons ce type d'association *l'association d'acteurs*. Deuxièmement, il se réfère à l'affectation d'acteurs sociaux avec certaines qualités dans une représentation donnée. Nous appellerons l'association de ce genre *l'association de qualité*.

2.3.1. Association d'acteurs

L'association d'acteurs peut être réalisée par la parataxe, qui est la manière la plus commune de former un groupe, comme dans l'exemple (19), dans lequel « des États insulaires, des États les plus pauvres et des pays africains » sont constitués en un groupe bénéficiaire du « cadre institutionnel spécifique » :

- (19) « Un cadre institutionnel spécifique » sera établi pour *l'adaptation, en particulier, des Etats insulaires, des Etats les plus pauvres et des pays africains*. (LM| 2009.12.11)

L'association d'acteurs peut aussi se réaliser par des circonstances d'accompagnement. Dans l'exemple suivant, « la Chine » est associée à « l'Inde, le Brésil, l'Afrique du Sud et le Soudan » à travers des circonstances d'accompagnement réalisées par « en accord avec » :

- (20) Dans un *texte confidentiel élaboré par la Chine en accord avec l'Inde, le Brésil, l'Afrique du Sud et le Soudan [...] ils exposent l'accord de Copenhague qui répondrait à leurs desiderata*. (LM| 2009.12.11)

Une particularisation appositive, comme dans le cas des « grands émergents » et de la Chine dans l'exemple suivant, peut aussi réaliser une *association d'acteurs* :

- (21) *Washington attend un engagement plus net de la part des grands émergents, la Chine en particulier*. (LM| 2009.12.13)

2.3.2. Association de qualité

Une proposition adjectivale sans verbe peut réaliser une *association de qualité*, comme dans le cas du « Soudan », qui est qualifié de « très hostile au Nord » dans l'exemple ci-dessous :

- (22) *Le Soudan, très hostile au Nord, dirige cette année le G77 [...]*. (LM.fr| 2009.12.07)

Une autre manière est l'appositive d'attribution, comme dans l'exemple suivant, qui décrit « la Chine » et « les États-Unis » comme « les deux plus gros pollueurs mondiaux » :

(23) *Le fait que la Chine et les Etats-Unis, les deux plus gros pollueurs mondiaux, se soient fixé [...] constitue un pas important dans la bonne direction.* (LM. fr | 2009.12.07)

Troisièmement, l'*association de qualité* peut être réalisée avec des propositions relationnelles qui utilisent des verbes tels que « avoir » et « appartenir », « faire partie de », ou « être considéré comme » ; ou des verbes de liaison tels que « être », « paraître », ou « devenir ». Par exemple, dans l'exemple (24), « elle » se voit attribuer la qualité de « leaders mondiaux » :

(24) *Dans l'éolien ou le solaire, elle fait déjà partie des leaders mondiaux.* (LM | 2009.12.11)

Les propositions relationnelles non finies permettent une *association de qualité*. Dans l'exemple ci-dessous, la Chine est identifiée comme « le premier investisseur dans les énergies renouvelables » avec l'utilisation de la proposition infinitive « Devenu depuis 2013 le premier investisseur dans les énergies renouvelables » :

(25) *Devenu depuis 2013 le premier investisseur dans les énergies renouvelables, ce pays continent devra développer des politiques publiques incitative [...].* (LM | 2015.07.01)

La pré-modification ou la post-modification d'un attribut permet également une *association de qualité*. Par exemple, « sa prospérité » dans l'exemple (26) est une prémodification, et « la prospérité de la Chine » est une postmodification :

(26) *[...] Pékin ne devait pas s'attendre à une aide financière, en raison de sa prospérité [...].* (LM | 2009.12.13)

2.4. Procès d'affectation des rôles

Dans les représentations, les acteurs sociaux se voient attribuer grammaticalement un rôle actif ou un rôle passif dans une action particulière. L'affectation des rôles des acteurs sociaux dans les textes est importante, car les rôles affectés dans les textes ne sont pas nécessairement conformes aux rôles réels que ces acteurs sociaux jouent dans la pratique. Ainsi, il est intéressant d'étudier « quelles options sont choisies dans quels contextes institutionnels et sociaux, et pourquoi ces choix auraient dû être pris en compte, quels intérêts sont servis par eux et quels objectifs ont été atteints¹¹ » (Van Leeuwen, 1996 : 43).

2.4.1. Rôles actifs

Les acteurs actifs sont les participants qui réalisent une action. L'activation peut être réalisée par « participation » (rôles grammaticaux participants), comme le cas avec « les États-Unis » dans l'exemple suivant :

(27) *Les Etats-Unis ont réagi par la voix de Todd Stern [...].* (LM| 2009.12.13)

Des circonstances prépositionnelles réalisées avec des prépositions telles que *par*, *de* et *selon* peuvent également causer une activation. Quelques exemples incluent « l'annonce par l'Europe » dans l'exemple (28), « du camp européen » dans l'exemple (29), ou « selon l'entourage du président français » dans l'exemple (30) :

(28) *L'annonce par l'Europe d'une aide [...] n'a pas suscité un accueil très chaleureux.* (LM| 2009.12.13)

(29) *Aucune réponse n'est venue du camp européen.* (LM| 2009.12.13)

(30) *François Hollande a « salué » cette annonce, estimant qu'elle « confirmait l'engagement de la Chine à construire une “civilisation écologique” », selon l'entourage du président français.* (LM| 2015.06.30)

La prémodification ou la postmodification des nominalisations ou des noms de processus peuvent également activer des acteurs sociaux. Par exemple, « leurs » dans « leurs émissions » de l'exemple (31) est un cas de prémodification, tandis que « un projet danois » dans l'exemple (32) est un cas de postmodification :

(31) *Ils visaient à atteindre une substantielle déviation de leurs émissions.* (LM| 2009.12.13)

(32) *Un projet danois réfléchit l'approche des pays du Nord et un projet des pays du Basic.* (LM| 2009.12.13)

2.4.2 Rôles passifs

Les acteurs passifs d'un processus assument un rôle *détrimentaire*, ou *bénéficiaire*. L'acteur *détrimentaire* est ce que nous appelons habituellement le « patient », le participant auquel une action est menée, traité comme des objets affectés. Le rôle *détrimentaire* peut se réaliser par « participation » lorsque l'acteur social passivé est le « but dans un processus matériel » (comme *prendre*, *faire*), « phénomène dans un processus mental » (comme *penser*, *adorer*), ou « attribut dans un processus attributif » (comme *avoir*) (van Leeuwen, 1994 : 45). « Les ministres » dans le cas suivant est un exemple d'acteur social *détrimentaire* comme but dans le processus matériel « réunir » :

(33) *La présidence danoise réunit les ministres à l'écart du Bella Center pour discuter du texte [...].* (LM| 2009.12.13)

Les circonstances prépositionnelles peuvent attribuer un rôle détrimentaire. Par exemple, l'utilisation de « contre » dans l'exemple suivant passive les « huit entreprises chinoises » :

(34) *[...] après l'annonce par Bruxelles de possibles amendes contre huit compagnies chinoises.* (LM.fr| 2013.5.18)

Une phrase prépositionnelle incluant « de » qui post-modifie une nominalisation ou des noms de processus peut également produire un rôle détrimentaire, comme avec « la marginalisation de l'Union Européenne » dans l'exemple (35) :

(35) *L'accord consacre la marginalisation de l'Union Européenne.* (LM.fr|2009.12.13)

Les acteurs sociaux qui assument un rôle de *bénéficiaire* constituent un tiers qui tire un bénéfice positif ou négatif d'une action. Dans un processus matériel, l'acteur social *bénéficiaire* est le Destinataire ou Client, comme « les délégués » dans l'exemple (36) ; dans un processus verbal, l'acteur social *bénéficiaire* est le Récepteur, comme « l'assemblée » par exemple (37) :

(36) *Le matin, avait été distribué aux délégués des 191 parties à la Convention un « brouillon ».* (LM |2009.12.13)

(37) *Le premier ministre danois [...] a communiqué le texte à l'assemblée.* (LM.fr| 2009.12.19)

Les différentes réalisations de l'attribution des rôles dans une représentation peuvent activer ou passiver les acteurs sociaux à des degrés divers. La réalisation par la participation peut le plus clairement mettre en avant le rôle actif ou passif de l'acteur en question, comparé aux réalisations par les circonstances ou la possession. Dans l'exemple (38), le rôle actif des « États-Unis » réalisé par la participation est le plus clairement mis en avant, tandis que dans l'exemple (39), le rôle actif du Danemark est très en arrière-plan, car il est réalisé via le postmodificateur « danois » :

(38) *Les États-Unis ont réagi par la voix de Todd Stern [...].* (LM|2009.12.13)

(39) *Un projet danois réfléchit l'approche des pays du Nord et un projet des pays du Basic.* (LM|2009.12.13)

3. Exemple d'application du modèle d'analyse discursive

Dans cette partie, nous appliquons le modèle d'analyse linguistique susmentionné pour l'étude de l'image nationale à partir de textes relevés du quotidien *Le Monde* qui portent sur la Chine au sujet du changement climatique. Afin d'illustrer le potentiel et l'efficacité du modèle, nous effectuons une comparaison entre l'image de la Chine construite dans *Le monde* en 2009 et celle en 2021. Les raisons pour lesquelles nous avons choisi ces deux années sont que 2009 fut une année record en matière d'articles sur la Chine dans le domaine du changement climatique dans le journal *Le Monde*. L'année 2021 quant à elle représente l'année écoulée la plus récente. Enfin, un écart de plus d'une dizaine d'années entre nos deux corpus reste un choix judicieux, si l'on veut observer de possibles différences. Sur le site du *Monde*, nous avons repéré les textes les plus pertinents avant d'en récupérer huit pour l'année 2009 et trois pour l'année 2021.

Pour chacun des deux corpus, l'analyse suit la même procédure. D'abord, nous commençons par l'analyse des structures linguistiques qui réalisent *l'inclusion* et *l'exclusion* pour comprendre comment la Chine a été *incluse* ou *exclue*. Ensuite, dans le but de repérer quelle identité est attribuée à la Chine, d'une part, nous mettons l'accent sur les structures linguistiques qui réalisent *la nomination* et *la catégorisation* afin de déterminer si la représentation de la Chine était basée sur sa propre identité ou une identité partagée avec d'autres ; d'autre part, nous analysons les structures linguistiques qui permettent *l'association d'acteurs* et *de qualité*, de manière à voir à qui et à quelle qualité la Chine était associée. Enfin, nous étudions le rôle assigné à la Chine tout en examinant les structures linguistiques réalisant *l'affectation des rôles*.

3.1. La représentation de la Chine en 2009 dans *Le Monde*

Le corpus de l'année 2009 *inclut* des acteurs sociaux divers, tels que les Américains, les Chinois et les Français ; cependant, les Chinois sont présents surtout dans le Rhème, ce qui est différent de la représentation des autres acteurs sociaux, la Chine gagne donc moins de prédominance dans les histoires. De plus, le même corpus *inclut* les voix des politiciens américains, français et d'autres pays qui expliquent leurs propres positions, tout en *excluant* celle de la Chine et naturellement les arguments de la position chinoise. Seuls les experts occidentaux sont cités dans les reportages pour donner leurs avis ou commentaires sur les histoires liées à la Chine, alors qu'aucun expert chinois n'y apparaît.

Les acteurs sociaux sont *nommés* d'une façon formelle, par exemple *le président américain Barack Obama et son homologue chinois Hu Jintao*, ce qui indique que le traitement du changement climatique constitue une question au niveau de l'État. D'autre part, il est à constater que les États ne sont nulle part *catégorisés* comme les pays développés ou en développement, en revanche, ils sont catégorisés parfois en termes de puissance économique comme « la première économie du monde », pour souligner leur responsabilité correspondante (exemple 40). De même, *Le Monde* ne fait aucune référence au statut de pays en développement de la Chine dans le corpus de 2009. Dans l'exemple (41), la Chine est *catégorisée* comme « le pays asiatique », en termes de géographie, au lieu du « plus grand pays en développement » qui semble beaucoup plus logique comme contrepartie du terme « les pays industrialisés ».

(40) « *La première économie du monde doit être à la hauteur de ses responsabilités* », a surenchéri M. Sarkozy. (LM| 16.11.2009)

(41) *Systématiquement, le pays asiatique (Chine) renvoie les pays industrialisés à leurs “responsabilités historiques”[..]* (LM| 26.11.2009)

Dans le corpus, la Chine et les États-Unis, ce « G2 », sont étroitement *associés* l'un à l'autre, par parataxe ou par circonstance d'accompagnement, en raison de leur statut d'être : les plus grands émetteurs de CO₂ au monde (exemple 42), de leur poids dans les négociations sur le changement climatique (exemple 43) et de leur statut en tant qu'opposants à l'UE concernant les émissions de CO₂ (exemple 44). Cependant, l'association linguistique entre les deux pays masque leurs statuts et leurs positions totalement différents, surtout lors de la présentation des positions des deux pays : les États-Unis et la Chine sont *dissociés*, seule la position américaine est évoquée tandis que la voix chinoise est exclue. Le « G2 » est associé à une qualité négative d'être « les deux plus gros pollueurs de la planète » (exemple 42), un terme qui attribue aux États-Unis et à la Chine l'illégitimité sur la problématique du changement climatique, puisque 90 % des Français estiment que les plus gros pollueurs devraient payer pour la protection de l'environnement (Eurobaromètre spécial 295, 2008).

(42) *Leur adversaire désigné ? Le “G2”, constitué du président américain Barack Obama et de son homologue chinois Hu Jintao, soit les deux plus gros pollueurs de la planète.* (LM| 16.11.2009)

(43) *On a vraiment besoin de l'impulsion que pourraient donner ces deux pays.* (LM.fr| 16.11. 2009)

(44) *La présidence suédoise de l'UE a appelé la Chine et les États-Unis, “qui représentent la moitié des émissions mondiales”, à relever leurs objectifs de réduction.* (LM| 15.12.2009)

La Chine se voit attribuer des rôles actifs dans des actions positives en matière de traitement du changement climatique, mais cette attribution du rôle possède trois caractéristiques principales. Premièrement, les actions chinoises d'engagement sur le changement climatique sont considérées comme « emboîtant le pas aux Américains » (exemple 45), tout en voulant s'appuyer sur les pays industrialisés (exemple 46) au lieu de faire ses propres efforts. Cette représentation est contraire au cadrage chinois de l'action volontariste prônée par le gouvernement chinois. Deuxièmement, ces actions sont souvent associées aux « pollueurs » (exemple 47), de sorte que les efforts de la Chine ne sont pas appréciés, mais sont représentés comme les devoirs et les responsabilités qu'elle devrait assumer. Troisièmement, la Chine se voit attribuer l'agentivité dans des actions égoïstes qui ne tiennent pas compte des intérêts des autres (exemple 48), ou dans des actions non coopératives qui entravent les négociations internationales sur le changement climatique (exemple 49).

(45) *Jeudi emboîtant le pas aux Américains, la Chine a, à son tour annoncé qu'elle était prête à réduire l'intensité en carbone de son activité économique [...]* (LM | 26.11.2009)

(46) *La Chine a récemment affiché pas mal d'objectifs, [...] mais elle veut pouvoir s'appuyer sur les finances des pays industrialisés pour répondre aux enjeux[...]* (LM.fr | 16.11.2009)

(47) *Les deux plus gros pays pollueurs de la planète arriveront donc à Copenhague avec des engagements concrets.* (LM | 26.11.2009)

(48) *“Nous n'avons pas le droit de permettre que le président Obama et le président Hu Jintao puissent célébrer un accord en prenant pour base les seules réalités de leurs pays”, a-t-il mis en garde...* (LE MONDE | 16.11.2009)

(49) *Copenhague : la Chine ne veut pas débattre de ses engagements sur le climat* (Le Monde.fr avec AFP | 15.12.2009)

De plus, nous constatons que par rapport aux pays industrialisés, le rôle de la Chine est souvent représenté comme négatif. La passivation de la Chine pourrait bien contribuer à la représentation de la passivité de la Chine face au changement climatique. Par exemple, la Chine est représentée comme le *destinataire* d'un appel de l'Europe, qui demande à la Chine (et aux États-Unis) de relever leurs objectifs de réduction d'émissions (exemple 50). La Chine se voit attribuer un rôle *détrimentaire* face aux présidents français et brésilien dans leurs actions de combat ou de compression (exemple 51), et est ainsi représentée comme un ennemi à combattre.

(50) *La présidence suédoise de l'UE a appelé la Chine et les États-Unis, [...] à relever leurs objectifs de réduction.* (LM.fr avec AFP | 15.12.2009)

(51) *Climat : MM. Sarkozy et Lula veulent contrer Pékin et Washington* (LM | 16.11.2009)

3.2. La représentation de la Chine en 2021 dans *Le Monde*

Le corpus de l'année 2021 inclut surtout des acteurs sociaux chinois, américains et européens. Les Chinois apparaissent dans le *Thème* comme dans le *Rhème*, et donc gagnent beaucoup plus de prédominance qu'en 2009. Ce corpus a *inclus* la voix chinoise qui explique la position chinoise, donc moins d'*exclusion* de la Chine que dans le corpus de l'année 2009.

Dans le corpus de l'année 2021, on constate presque la même stratégie de nomination et de catégorisation que dans l'année 2009 : nomination formelle des politiciens et des experts ; aucune catégorisation en termes de pays développés ou en développement, mais en termes d'échelle économique comme première économie mondiale (exemple 52).

(52) *Le texte énumère les multiples voies de coopération entre les deux premières économies mondiales[...]* (LM| 18.04.2021)

En 2021, la Chine est *associée* aux pays européens (exemple 53) comme aux États-Unis (exemple 54), ce qui construit une image de la Chine plus coopérative sur la politique climatique. En 2021 comme en 2009, la Chine est *associée* à la qualité d'être « le premier pollueur » (exemple 55), ce qui attribue à la Chine l'illégitimité et la responsabilité sur la question du changement climatique.

(53) [...] *le président Xi Jinping participerait, le lendemain, par liaison vidéo, à « un sommet des dirigeants Chine-France-Allemagne sur le climat, à l'invitation du président français, Emmanuel Macron ».* (LM| 16.04.2021)

(54) *Les États-Unis et la Chine « s'engagent à coopérer » sur la crise climatique* (LM| 18.04.2021)

(55) [...] *la Chine est devenue le premier pollueur au regard de l'évolution annuelle des émissions de CO₂.* (LM| 01.11.2021)

En 2021, la Chine est affectée surtout à des rôles actifs et positifs liés au développement durable, par exemple, « développe cependant d'autres sources d'énergie » que les combustibles fossiles (exemple 56), « a approuvé » la constructions des réacteurs nucléaires (exemple 57), « aura une capacité nucléaire » importante

(exemple 58), « parvienne à la neutralité carbone avant 2060 » (exemple 59), ou dans les actions du traitement du réchauffement climatique, par exemple « s'engagent à coopérer » avec les États-Unis sur la crise climatique(exemple 54), « participerait...à un sommet des dirigeants Chine-France-Allemagne sur le climat»(exemple 53), ou dans une action diplomatique là-dessus (exemple 60). Cette affectation linguistique du rôle actif à la Chine construit une image environnementale de la Chine très active et coopérative.

(56) *La Chine développe cependant d'autres sources d'énergie.* (LM| 16.04.2021)

(57) *[...]le gouvernement chinois a approuvé, mercredi, la construction de cinq réacteurs nucléaires... soit 10 % environ de la capacité nucléaire totale du pays.* (LM| 16.04.2021)

(58) *L'Association chinoise de l'énergie nucléaire, une commission d'experts, prévoit que la Chine aura une capacité nucléaire totale de 200 GW d'ici à 2035.* (LM| 16.04.2021)

(59) *En septembre 2020, Xi Jinping avait créé la surprise en s'engageant à ce que la Chine parvienne à la neutralité carbone avant 2060.* (LM| 16.04.2021)

(60) *Face aux États-Unis, la Chine met en avant sa relation avec la France et l'Allemagne sur l'enjeu climatique* (LM| 16.04.2021)

On constate aussi l'affectation du rôle passif aux acteurs sociaux chinois. La Chine se voit attribuer un rôle bénéficiaire à une tactique diplomatique (exemple 61). Elle est aussi affectée à un rôle *détrimentaire* par rapport à une pression américaine, mais cette fois-ci, ce rôle est nié dans le texte par l'utilisation de la négation « ne...pas ». Ainsi est construite une image de la Chine plus flexible et plus puissante.

(61) *[...]rendre public cet entretien avec Emmanuel Macron et Angela Merkel[...] Et cela permet à Pékin, en interne, de montrer qu'il n'est pas soumis à une pression américaine.* (LM| 16.04.2021)

3.3. Récapitulation et interprétation

À travers l'analyse des structures linguistiques des textes, nous comprenons comment la Chine, l'une des principales parties qui n'a pas promis un engagement satisfaisant lors de la Conférence de Copenhague selon les négociateurs européens en 2009, était représentée d'une manière assez négative. Mais en 2021, la Chine, qui, avec sa capacité fortement accrue, donne un soutien fort à la résolution du réchauffement climatique, est représentée d'une façon davantage positive.

Cependant, il est à noter que dans le corpus de 2009, la Chine est étroitement associée aux États-Unis. Cette *association* linguistique rompt la distinction entre les pays développés (pays de l'annexe I) et les pays en développement (pays de l'annexe II) établie par le protocole de Kyoto, méconnaissant ainsi le principe de « responsabilités communes mais différenciées » entre les deux groupes qui sert pourtant de base légitime de négociation pour les pays en développement en 2009, dont la Chine. De même, dans le corpus de 2021, on évite d'évoquer le statut de la Chine comme un pays en développement, mais on met l'accent sur sa qualité d'être « le premier pollueur du monde ».

Les similarités et les différences entre la représentation de la Chine en 2009 et celle en 2021 dans *Le Monde* dévoilent une stratégie de création des coalitions basées sur un soutien aux réductions de CO2 qui satisfait l'attente des négociateurs européens. Ainsi, l'enjeu des négociations sur le changement climatique est réduit à une simple question qui se résume à savoir si : on résout ou pas le problème du changement climatique en suivant la manière désirée de certains pays, alors que les controverses Nord-Sud sur les responsabilités différenciées restent évitées. En fait, les négociations internationales dans la recherche d'un traité commun pour lutter contre le réchauffement climatique ont toujours été marquées par des désaccords. Malgré l'idée répandue et largement acceptée que l'humanité a besoin d'une action mondiale collective pour se sauver des conséquences catastrophiques, différentes réalités régionales et facteurs historiques entraînent des points de vue divergents. Dans l'analyse qui précède, nous montrons que dans les textes du journal *Le Monde*, en 2009 comme en 2021, la représentation de la Chine s'inscrit dans un horizon de politique climatique consensuelle. La Chine, en tant que partie en désaccord avec les Européens dans le processus de négociation en 2009, est représentée plutôt comme un ennemi à éliminer qu'un adversaire légitime reconnu. Mais en 2021, quand la Chine s'engage davantage sur le réchauffement climatique, cette dernière est représentée plus positivement.

Conclusion

Dans cet article, nous avons présenté un cadre méthodologique pour étudier l'image nationale. Nous avons montré comment l'utilisation de la langue seule, indépendamment des faits et arguments donnés, influence le lecteur et construit l'image nationale d'un pays. Une analyse linguistique fiable sert d'une base fiable pour l'interprétation du corpus, et donc pour l'étude sur la perception des Français à l'égard la Chine à travers la presse quotidienne française, leur idéologie qui s'abrite dans la langue utilisée, et l'influence de la presse quotidienne française sur les relations internationales.

Financement

L'auteur a révélé avoir reçu le soutien financier suivant pour la recherche, la paternité et/ou la publication de cet article : la rédaction de cet article a été soutenue par le « Projet de sciences humaines et sociales de la province du Hunan, Chine¹² » (ID No. : 18YBQ025).

Bibliographie

- Caffarel, A. 2006. *A systemic functional grammar of French: From grammar to discourse*. A&C Black.
- Fairclough, N. 1993. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Frederick, H. H. 1993. *Global communication & international relations*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Galtung, J., Ruge, M. H. 1965. The structure of foreign news: The presentation of the Congo, Cuba and Cyprus crises in four Norwegian newspapers. *Journal of Peace Research*, 2(1), p.64-91.
- Halliday, M. A. 1994. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A., Matthiessen, C. 2004. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Routledge.
- Jervis, R. 1970. *The Logic of Images in International Relations*. Princeton: Princeton University Press.
- Kunczik, M. 1997. *Images of nations and international public relations*. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum.
- Martinet, A. 1998. *Grammaire fonctionnelle du français*. Paris : Didier.
- Porhiel, S. 2005. Les marqueurs de thématisation : des thèmes phrastiques et textuels. *Travaux de linguistique*, vol. no 51, no. 2, p. 55-84.
- Van Dijk, T.A. 1993. *"Elite discourse and racism"*. Newbury Park (CA): Sage.
- Van Dijk, T. A. 1996. *Discourse, racism and ideology*. Tenerife, Spain: RCEI Ediciones.
- Van Leeuwen, T. 1996. The representation of social actors. In: *Texts and practices: Readings in critical discourse analysis*. London: Routledge, p.32-70.
- Wendt, A. 1999. *Social theory of international politics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Notes

1. Guangfeng Chen est l'auteur principal de cet article et responsable de la conception, de la collecte, l'analyse et l'interprétation de données, de la rédaction, ainsi que de la révision de l'article. Huaming Shen est coauteur de cet article et a contribué à la collecte, l'analyse, l'interprétation de données et à la rédaction.
2. Version originale: "can often be of greater use than a significant increment of military or economic power".
3. Version originale : "do not just reflect or represent social entities and relations, they construct and constitute them."
4. Version originale : "at most a shared perspective on doing linguistic, semiotic or discourse analysis."
5. Version originale : "Representations include or exclude social actors to suit their interests and purposes in relation to the readers for whom they are intended."

6. Version originale : “in a critical comparison of different representations of the same social practice.”
7. Version originale : “the Theme of a clause ends with the first constituent that is either participant, circumstance or process.”
8. Version originale : “serves as the point of departure of the message [and] locates and orients the clause within its context.”
9. Version originale : “nameless characters fulfill only passing, functional roles, and do not become points of identification for the readers or listener.”
10. Version originale : “association refers to groups formed by social actors and/or groups of social actors which are never labeled in the text (although the actors or groups who make up the association may of course themselves be named and/or categorized).”
11. Version originale : “which options are chosen in which institutional and social contexts, and why these choices should have been taken up, what interests are served by them, and what purposes achieved.”
12. Version originale : “湖南省哲学社会科学基金项目” (编号 : 18YBQ025).

Synergies Chine n° 17 / 2022



Traductologie





ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Les motivations de la retraduction du *Père Goriot* par Fu Lei

ZHANG Yi

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

Reçu le 30-01-2022 / Évalué le 11-03-2022 / Accepté le 05-07-2022

Résumé

La traduction du *Père Goriot* revêt une grande importance dans la carrière de Fu Lei (1908-1966). Il a traduit le roman trois fois. Cet article propose d'étudier les modifications importantes que Fu apporte dans les deux retraductions du *Père Goriot* pour examiner l'évolution de ses stratégies de traduction et les motivations qui conduisent le traducteur à retraduire le roman de Balzac. Lors de la retraduction, Fu ne cesse de perfectionner ses textes et effectue un travail de documentation minutieux. Il améliore considérablement la fidélité et la lisibilité de sa traduction, et rend sa traduction plus explicite et étoffée. Les lecteurs cibles jouent un rôle crucial dans ses décisions de retraduction. Le traducteur forme progressivement son propre style et établit ses principes de traduction.

Mots-clés : motivations de la retraduction, *Le Père Goriot*, Fu Lei, stratégies de traduction, lecteurs cibles

傅雷重译《高老头》的动机研究

摘要

在傅雷的译者生涯中,《高老头》的翻译具有十分重要的意义。他曾先后三次翻译这部小说。本文旨在研究傅雷在两个重译本中所进行的重要修改,从而考察傅雷翻译策略的转变及其重译《高老头》的动机。在重译过程中,傅雷对译本精益求精,并进行了细致的相关资料查找工作。重译提高了译本的忠实性、可读性和明晰度,并使译本更加详实。目标读者在重译决定中发挥至关重要的作用。傅雷逐渐形成了自成一体的翻译风格,确立了自己的翻译原则。

关键词: 重译动机;《高老头》;傅雷;翻译策略;目标读者

The motivations of retranslation of *The Father Goriot* by Fu Lei

Abstract

The translation of *Le Père Goriot* is of great importance in the career of Fu Lei (1908-1966). He translated this novel three times. This paper proposes to study the significant changes that Fu makes in the two retranslations of *Le Père Goriot* in order to examine the evolution of his translation strategies and the motivations that lead the translator to retranslate the novel. In the process of retranslation, Fu constantly refines his texts and performs meticulous documentation work. He greatly

improves the fidelity and readability of his translation, and makes his translation more explicit and detailed. The target readers play a crucial role in his retranslation decisions. The translator gradually formed his own style and established his own translation principles.

Keywords : motivations of retranslation, *Le Père Goriot*, Fu Lei, translation strategies, target readers

Introduction¹

Fu Lei est l'un des traducteurs chinois les plus éminents de l'époque contemporaine. Au cours de sa carrière, Fu a traduit quinze romans de Balzac en chinois, dont la majorité après 1949, l'année marquant l'avènement de la RPC. Grâce à ses compétences littéraires et à la canonisation des romans de Balzac en Chine depuis les premières années de la RPC, les traductions de Fu jouissent d'un lectorat qui ne cesse de s'élargir, ce qui atteste la réussite et la popularité pérenne de ses traductions parmi les lecteurs chinois.

Le Père Goriot est l'un des romans les plus lus, traduits et retraduits en Chine. Fu a traduit le roman trois fois, respectivement en 1944, 1951 et 1963. Ces trois versions illustrent au mieux l'évolution de ses stratégies de traduction tout au long de sa carrière professionnelle et nous permettent de comprendre la formation du style du traducteur. Nous nous attarderons d'abord sur le travail de Fu sur *Le Père Goriot* pour retracer le processus de la traduction et de la retraduction du roman. Nous mènerons ensuite des analyses textuelles en vue d'étudier les évolutions textuelles importantes dans ces trois versions et de faire ressortir les principales motivations qui conduisent le traducteur à retraduire *Le Père Goriot*.

1. Travail sur *Le Père Goriot*

Vers la fin de l'année 1944, Fu termine la première traduction qui est publiée en 1946 par les Éditions Luotuo (骆驼书店) basées à Shanghai. Cette traduction fait l'objet de quatre rééditions entre 1946 et 1951. En 1951, il passe plus de trois mois à retraduire l'œuvre en y apportant des modifications majeures. La retraduction est publiée par les Éditions Pingming (平明出版社) en 1951. Fu expose les raisons de cette retraduction dans la présentation de l'original et dans la préface : « Comme le traducteur était insatisfait du style de sa traduction, il a tout corrigé et retraduit, et il a donné cette nouvelle traduction à la maison d'édition pour qu'elle la publie². » (Fu, 2002 : 349). Ce qu'il entend par « style » de la première version, c'est évidemment la présence de l'hybridité stylistique et des traces de traduction littérale :

Bien qu'il n'y ait pas d'erreur grave sur le sens de l'original dans ma première traduction du Père Goriot (effectuée en 1944), les dialogues sont maladroits et

*rigides, la langue manque de fluidité, le « nouveau » style littéraire n'est pas suffisamment poli, le rythme et le charme de l'original ont ainsi largement disparu, sans parler de l'unité esthétique du roman*³ (Fu, 2014 : 6).

En 1951, dans ses lettres à son ami Song Qi (宋淇, 1919-1996), Fu explique que sa retraduction vise à corriger les erreurs de la version précédente et à améliorer l'intelligibilité et la lisibilité de la traduction :

*Je suis en train de corriger ma première traduction du Père Goriot. J'y apporte des modifications majeures partout. C'est presque une retraduction. J'ai mal traduit beaucoup d'endroits, ce qui m'a beaucoup surpris. D'ailleurs, pas mal de passages sont inintelligibles, ce qui me donne la migraine*¹ (Fu, 2014 : 44).

Dans ses lettres, Fu précise également le processus de retraduction et sa méthode de travail. En effet, Fu corrige d'abord sa première traduction et recopie la nouvelle traduction. Avant d'envoyer son manuscrit à la maison d'édition, il le relit pour y apporter encore des modifications majeures. Enfin, avant la publication de la nouvelle traduction, la maison d'édition envoie le tapuscrit au traducteur qui le relit, le corrige encore et le valide (Fu, 2014 : 46). Fu parle aussi d'autres facteurs qui influencent sa pratique de traduction. Il s'efforce de se conformer aux nouvelles conventions linguistiques fixées par l'État tout en s'efforçant d'assurer l'unité stylistique de la traduction (Fu, 2014 : 51-53). D'après ses expériences de traduction et de retraduction des romans de Balzac, Fu considère que les critères les plus importants pour la traduction de ces romans sont ceux de fluidité et d'intelligibilité (Fu, 2014 : 53). Cela montre que Fu fait des efforts supplémentaires pour améliorer la lisibilité de ses traductions.

Toutefois, après trois mois de travail intensif de retraduction et de correction, Fu était toujours insatisfait de sa traduction (Fu, 2014 : 6). En 1963, à la demande de l'Institut des langues étrangères de l'Académie chinoise des sciences sociales, il retraduit une deuxième fois *Le Père Goriot*. En effet, l'Institut envisage alors d'inclure la version chinoise du roman dans la *Collection de chefs-d'œuvre littéraires* (《文学名著丛书》, *Wenxue mingzhu congshu*) et demande au traducteur de retoucher sa traduction (Fu, 2014 : 97). Fu passe environ un mois à y apporter des modifications majeures. Il s'efforce de perfectionner la traduction, mais il a le sentiment d'avoir atteint ses propres limites (Fu, 2014 : 98).

2. Les motivations de la retraduction du roman de Balzac

On constate des évolutions textuelles importantes dans les trois versions. Lors de la retraduction, Fu effectue une lecture minutieuse de sa propre version, cherche

à mieux choisir ses mots et à mieux construire ses phrases. En même temps, il part à la recherche des éléments souffrant d’ambiguïté chez les lecteurs, ceux qui les empêcheraient de suivre le déroulement du récit ou d’appréhender le sens même du roman de Balzac. Il est alors amené à revoir ses stratégies et à apporter des modifications majeures.

Plus concrètement, Fu effectue des modifications dans trois domaines. Premièrement, il corrige les fautes de traduction présentes dans les versions précédentes. Deuxièmement, il effectue des modifications majeures sur le plan linguistique. D’une part, en retraduisant, Fu ne cesse de perfectionner la langue cible en polissant son style et en pesant ses mots. D’autre part, dans les années 1950, l’État met en œuvre une série de conventions linguistiques dans le but de créer un chinois standard (*putonghua* 普通话). Les nouvelles conventions linguistiques demandent aux traducteurs de privilégier l’utilisation du vernaculaire moderne au détriment du vernaculaire traditionnel. Elles visent particulièrement à purger le lexique et les structures syntaxiques européanisés qui ont été importés dans la langue chinoise par les traductions littérales entre les années 1920 et 1940. On constate, bien évidemment, la tendance du traducteur Fu d’adopter l’approche littérale et de préserver les structures de l’original dans la première traduction. Il reformule une grande partie de sa traduction et adopte une approche plus libre lors de sa retraduction en 1951. C’est précisément à cette occasion qu’il formule, dans la préface à sa retraduction, sa théorie de la « ressemblance de l’esprit » (*shensi* 神似). Beaucoup de modifications vont dans le sens de l’adoption des normes syntaxiques et lexicales du vernaculaire moderne, permettant de constater l’influence des nouvelles conventions linguistiques fixées par l’État. Troisièmement, *Le Père Goriot* possède un fond culturel riche et s’enracine dans l’histoire et la culture française du XIX^e siècle. Les implicites tels que les référents culturels, les pratiques datées, les allusions et mœurs suscitent beaucoup de doutes dans le travail du traducteur. Ils représentent des zones d’indétermination où le traducteur Fu hésite et tâtonne longtemps pour enfin prendre des décisions de traduction. Ils font l’objet de nombreuses corrections tant au niveau des stratégies de traduction qu’au niveau des savoirs pertinents que le traducteur apporte aux lecteurs cibles. Les modifications révèlent le processus dynamique du travail durant lequel Fu ne cesse de revoir et de perfectionner sa traduction, de façon à fournir des propositions plus certaines, lisibles et explicites. On distingue cinq motivations principales qui conduisent le traducteur à retoucher sa traduction.

2.1. L'adoption des conventions linguistiques du chinois standard et les modifications en faveur d'une plus grande exactitude

Quelques fautes de traduction sont présentes dans la première version dues au manque de documentation ou à la négligence du traducteur. Lorsqu'il révisé ses traductions en 1951 et en 1963, Fu retraduit certains énoncés et revoit ses notes permettant de garantir une plus grande exactitude de la traduction. Examinons l'exemple suivant.

Exemple 1 : Le char de la civilisation, semblable à celui de l'idole de Jaggernaut, à peine retardé par un cœur moins facile à broyer que les autres et qui enraye sa roue, l'a brisé bientôt et continue sa marche glorieuse (Balzac, 1976 : 50).

V1² : 文明这辆车和印度战神的车一样, 仅仅被一颗比旁的心不易粉碎的心略微耽搁了一下, 却马上把它压碎了, 又浩浩荡荡的继续前进 (Balzac, 1950 : 3)。

V2 : 文明好比一辆大车, 和印度的神车一样*, 碰到一颗比较不容易粉碎的心, 略微耽搁了一下, 马上把它压碎了, 又浩浩荡荡的继续前进 (Balzac, 1954 : 4)⁷。

* [Note du traducteur] 印度每年逢Vichnou神纪念日, 将神像置于车上游行, 善男信女奉之若狂, 甚至有攀附神车或置身轮下之举, 以为如此则来世可托生于较高的阶级 (Caste)。

Fu traduit initialement « le char de l'idole de Jaggernaut » par « le char du dieu de la Guerre indien ». Cette traduction manque d'exactitude. En effet, le « Jaggernaut » fait référence au dieu Krishna qui est le huitième avatar de Vichnou, un dieu protecteur dans l'hindouisme. En 1951, Fu fait des recherches documentaires et corrige cette faute. En gardant le référent culturel, il est obligé d'ajouter une note explicative afin de garantir l'appréhension du récit par les lecteurs cibles et de leur transmettre des connaissances culturelles. On constate aussi à propos de cet exemple que Fu calque sa syntaxe sur celle de l'original dans la première version. Lors de la retraduction, il se rend compte que les qualificatifs longs entravent la lisibilité de la traduction et ne correspondent guère aux règles grammaticales du chinois. Il reformule en construisant des phrases relativement courtes et faciles à comprendre.

2.2. Les modifications en faveur d'une plus grande fidélité

Durant le processus de traduction, le traducteur ne cesse de prendre des décisions personnelles. D'une part, il est obligé de respecter le principe de fidélité au texte de départ ; d'autre part, il doit assurer l'intelligibilité et une bonne qualité de la traduction sur le plan stylistique. Compte tenu du fond culturel riche du

roman de Balzac, la fidélité de la traduction est impossible sans le recours aux notes du traducteur. Lors des deux révisions, les traductions sont revues et les notes sont ajoutées pour étayer une traduction plus fidèle à l'original. Les lecteurs sont souvent obligés de lire les notes, par lesquelles le traducteur leur demande d'effectuer une coopération interprétative en vue d'appréhender le sens de la traduction.

Exemple 2 : Sorti de sa spécialité, de sa simple et obscure boutique sur le pas de laquelle il demeurait pendant ses heures d'oisiveté, l'épaule appuyée au montant de la porte, il redevenait l'ouvrier stupide et grossier, l'homme incapable de comprendre un raisonnement, insensible à tous les plaisirs de l'esprit, l'homme qui s'endormait au spectacle, *un de ces Dolibans parisiens*, forts seulement en bêtise (Balzac, 1976 : 123-124).

V1 : 可是一出他的本行，一出他简单黝暗的铺子，当他空闲时背靠门框站在石阶上的时候，他仍旧是一个又蠢又粗野的工人，不懂得事理的推敲，对一切精神的乐趣都麻木不仁，会在戏院里打盹，总而言之是巴黎的那种憨丈人，（按一七九〇时有一著名喜剧，主人翁为一专受女婿欺骗之岳父，此处即用此典故）只会在傻事情上显本领 (Balzac, 1950 : 95-96)⁸。

V2 : 可是一离开他的本行，一出他黑黢黢的简陋的铺子，空下来背靠门框站在阶沿上的时候，他仍不过是一个又蠢又粗野的工人，不会用头脑，也感觉不到任何精神上的乐趣，在戏院里就会打盹的，总而言之，他是巴黎的那种憨丈人*，只会闹笑话 (Balzac, 1954 : 128)⁹。

* [Note du traducteur] 一七九〇年时有一著名喜剧醉汉，主人翁为一专受女婿欺骗之岳父。此处即用此典故。

V3 : 可是一离开他的本行，一出他黑黢黢的简陋的铺子，闲下来背靠门框站在阶沿上的时候，他仍不过是一个又蠢又粗野的工人，不会用头脑，感觉不到任何精神上的乐趣，坐在戏院里会打盹。总而言之，他是巴黎的那种陶里旁人（一七九〇年时有一著名喜剧《聋子》，主人翁叫做陶里旁，几乎受人欺骗，断送女儿的终身大事），只会闹笑话 (Balzac, 2002 : 423)¹⁰。

Cet exemple est tiré du passage où Rastignac décide de bien connaître la vie antérieure du père Goriot avant d'aborder la maison de Nucingen. Pour commencer, on constate les influences du français dans la première version où le traducteur Fu suit trop près l'original. Il prenait la première définition du mot « simple » et donne la traduction « 简单的 » qui signifie que la boutique du père Goriot a peu d'ornements. Plus tard, il rechoisit ses mots et retraduit comme « 简陋的 » (humble), ce qui correspond mieux au sens de l'original. Pour « l'homme incapable de comprendre un raisonnement », dans la première version, Fu donnait une traduction plutôt

littérale que les lecteurs risquent de ne pas comprendre. Lors de la retraduction, il confère plus de clarté et de lisibilité à son texte en s'éloignant de la lettre de l'original avec sa plume vive.

Ici, Balzac décrit la personnalité du père Goriot en créant des contradictions : le père Goriot est un vermicellier habile et assez capable ; mais sorti de sa spécialité, il redevient un ouvrier stupide et grossier qui ne fait que des bêtises ; cependant, il nourrit des sentiments nobles et profonds envers sa femme et ses filles. L'auteur compare le père Goriot à l'un des « Dolibans parisiens ». La compréhension de cette comparaison est essentielle pour interpréter le récit. Or, le lecteur cible est seulement capable de décoder la comparaison dans la mesure où il connaît le comparant et où il saisit le lien logique entre le père Goriot et un Doliban parisien mis en relation dans le langage métaphorique de Balzac. Dans les deux premières traductions, Fu procède à la paraphrase du sens au sein du texte en détruisant la comparaison et explique l'allusion à la comédie dans la note. Ce faisant, il donne une aide immédiate aux lecteurs pour comprendre le sens de l'original. Le nom de la comédie n'est indiqué que dans la première retraduction. Dans la troisième version, il témoigne d'une plus grande fidélité au roman de Balzac. Fu préserve la comparaison en ayant recours à la technique d'incrémentialisation en aval. En ajoutant « *ren* » (人) après la translittération, Fu permet aux lecteurs de comprendre que le père Goriot fait partie de cette catégorie de personnes typiques dans la société parisienne au XVIII^e siècle. La retraduction demande aux lecteurs de saisir eux-mêmes la logique derrière la comparaison en lisant la note où Fu corrige sa faute sur le nom de la comédie et explique l'origine de l'allusion. Sa note est plus lecto-centrée : en présentant brièvement la comédie qui intéressera sans doute certains lecteurs, la note forme un « horizon d'attente » pour la suite de l'intrigue. Fu supprime aussi son commentaire sur le recours à une allusion par Balzac, car cela relève d'une évidence pour les lecteurs. D'ailleurs, le travail de commentateur ne relève pas de la tâche du pur traducteur littéraire.

2.3. L'évolution des stratégies de traduction

Fu revoit les stratégies auxquelles il a recours dans la traduction du roman de Balzac. En premier lieu, il tendait dans la première version à utiliser la technique de transposition sonore pour traduire certains noms propres de lieux. On observe le rejet de cette technique dans les retraductions. Cela s'explique par deux raisons : la transposition sonore conduisait parfois à des non-sens dans la traduction ; le rejet de cette technique correspond aux normes de traduction fixées par l'État. En fait, selon les anciennes conventions typographiques, les noms propres étaient

tous soulignés afin que les lecteurs puissent saisir qu'il s'agit de noms de personnes ou de lieux étrangers. Or dans le cadre de l'uniformisation des signes de ponctuation menée depuis le début des années 1950, les maisons d'édition suppriment progressivement les soulignements des noms propres. Vers la fin des années 1950, les Éditions de Littérature du Peuple commencent à appliquer de nouvelles conventions typographiques qui consistent à supprimer tous ces soulignements. Cette mesure a nécessité l'adoption de stratégies favorisant une plus grande clarté des termes. En 1961, Fu adresse une lettre au directeur des Éditions de Littérature du Peuple au sujet des modifications effectuées par les rédacteurs dans ses traductions, qu'il trouve injustifiées et illégitimes. Dans cette lettre, il s'oppose à la suppression des soulignements des noms propres étrangers. Selon lui, ces signes réduisent les difficultés de lecture des traductions et permettent au traducteur de transmettre plus aisément les œuvres dans leur intégralité (Fu, 2014 : 125)¹¹. Toutefois, il a dû se plier aux nouvelles règles en changeant sa stratégie de traduction, ce qui l'oblige à effectuer davantage de travail de documentation afin de perfectionner sa traduction.

Exemple 3 : Ce bon marché, qui ne se rencontre que dans le faubourg Saint-Marcel, entre la Bourbe et la Salpêtrière, et auquel Madame Couture faisait seule exception, annonce que ces pensionnaires devaient être sous le poids de malheurs plus ou moins apparents (Balzac, 1976 : 57).

V1 : 这种便宜的价钱（唯有古的太太一人是例外，）只能在圣·玛赛区，在蒲尔勃和流民习艺所之间那个区域里可以找到，这一点证明那些房客明里暗里全受着贫穷压迫 (Balzac, 1950 : 9)¹²。

V2 : 这种便宜的价钱（唯有古的太太一人是例外），只能在圣·玛赛城关，在产科医院与流民习艺所中间的那个地段可以找到。这一点，证明那些房客明里暗里全受着贫穷压迫 (Balzac, 1954 : 15)¹³。

V3 : 这等便宜的价钱（唯有古的太太的房饭钱是例外），只能在圣·玛赛城关，在产科医院和流民习艺所中间的那个地段找到。这一点，证明那些房客明里暗里全受着贫穷的压迫 (Balzac, 2002 : 360-361)¹⁴。

Cet exemple vient des premières pages du roman et porte sur la description de la pension Vauquer. En évoquant sa situation géographique et les prix qu'elle pratique, l'auteur attire l'attention sur la situation difficile dans laquelle se trouvent les pensionnaires. Pour « la Salpêtrière », Fu effectue des recherches documentaires permettant de déterminer et d'indiquer sa fonction historique. Cette explicitation est nécessaire pour montrer que le quartier Saint-Marcel où se passe la tragédie est un quartier populaire où vit une nombreuse population errante. Pour « la Bourbe », le traducteur procède d'abord à une translittération dans la première version.

Les lecteurs sont en mesure de repérer qu'il s'agit d'un nom propre de lieu grâce au signe soulignant le terme translittéré et à la préposition « 在 » (*zai*, se trouver) que l'on met devant les noms de lieux en chinois. Cependant, ils ignorent de quel établissement il s'agit. Lors de la première révision, après s'être documenté sur le toponyme, Fu modifie sa traduction en indiquant le rôle historique de ce lieu au moment du déroulement du récit. Cependant, il se contente de signaler que la Bourbe est une « maternité ». Faute d'avoir précisé que la Bourbe est une maternité réservée aux femmes indigentes, cette traduction s'avère insuffisante pour montrer le caractère populaire du quartier. On remarque aussi une modification relative à la traduction du « faubourg Saint-Marcel ». Dans les versions révisées, le traducteur ajoute au toponyme la précision « à l'entrée de la ville », sans doute pour accentuer le contraste entre le quartier noble, le quartier des banquiers et le quartier pauvre où les scènes du récit ont lieu. Il fournit des savoirs pertinents pour que les lecteurs puissent saisir les origines différentes des personnages.

En second lieu, le roman de Balzac contient un grand nombre d'images animales. En général, Fu recourt à la paraphrase pour rendre ces images animales dans les deux premières traductions. Sa stratégie évolue lors de la deuxième révision. Il opte pour la traduction littérale accompagnée de notes explicatives visant à faire comprendre ces spécificités du roman de Balzac aux lecteurs cibles. Ce changement de stratégie permet de constater que Fu, au fil de son travail sur *Le Père Goriot*, a mené des études approfondies sur les œuvres balzaciennes. Il cherche à transmettre le roman en respectant son intégralité et authenticité, permettant aux lecteurs d'accéder à la « pleine lecture ». Cela montre qu'il témoigne d'une grande admiration et d'un grand respect envers l'original.

Exemple 4 : Bientôt la veuve se montre, (...) sa personne dodue comme un rat d'église, son corsage trop plein et qui flotte, sont en harmonie avec cette salle où suinte le malheur, où s'est blottie la spéculation, et dont Mme Vauquer respire l'air chaudement fétide sans en être écœurée (Balzac, 1976 : 54).

V1 : 不久寡妇出现了……肥胖如教堂执事般的身材，膨亨饱满而颠颠耸耸的乳房，一切都跟着寒酸气十足而暗里蹲着冒险家的饭厅调和，她呼吸着这里暖烘烘的臭味，毫难受 (Balzac, 1950 : 7)¹⁵。

V2 : 不久寡妇出现了……像虔婆一般胖胖的身材，膨亨饱满而颠颠耸耸的乳房，一切都跟这寒酸气十足而暗里蹲着冒险家的饭厅调和。她闻着室内暖烘烘的臭味，一点不觉得难受 (Balzac, 1954 : 11)¹⁶。

V3 : 不久寡妇出现了……像教堂的耗子（教堂的耗子原是一句俗语，指过分虔诚的人；因巴尔扎克以动物比人的用意本书中特别显着，故改按字面译）一般胖胖的身材，膨亨饱满而颠颠耸耸的乳房，一切都跟这寒酸气十足而暗里蹲着冒险家的饭厅调和。她闻着室内暖烘烘的臭味，一点不觉得难受 (Balzac, 2002 : 359)¹⁷。

Évidemment, la première version manque de fidélité envers l'original. Lors de la première révision, Fu retraduit le « rat d'église » par le terme « 虔婆 » (*qianpo*). Ce terme faisant référence à une « vieille mégère », à une « chipie » ou à une « commère » est très négatif. Toutes ces connotations négatives sont implicites dans l'original. Elles sont à déduire ou à interpréter par les lecteurs à l'issue de la lecture du roman. Le traducteur rend donc explicite ce qui relève de l'implicite intentionnel de l'auteur. La traduction marque aussi un écart par rapport au sens de l'original. De plus, le terme « 虔婆 » vient du chinois classique et n'est plus utilisé dans le vernaculaire moderne. Les lecteurs d'aujourd'hui risquent de ne pas comprendre son sens. Lors de la deuxième retraduction, Fu change de stratégie et recourt à la traduction littérale accompagnée d'une note. La modification illustre une plus grande fidélité envers l'original. Dans la note, Fu explique le sens de l'expression imagée, permettant aux lecteurs d'effectuer une déduction afin de saisir la comparaison. Il fait aussi un commentaire sur la raison qui l'a conduit à effectuer la modification : il vise à préserver et à faire découvrir une spécificité du roman aux lecteurs cibles.

2.4. La multiplication des notes dans les retraductions

Le roman de Balzac s'appuie sur une documentation riche. Il abrite une réalité extralinguistique nécessitant, pour bien la traduire, des connaissances encyclopédiques et un travail de documentation minutieux du traducteur. Les deux retraductions du *Père Goriot* s'avèrent mieux documentées et véhiculent des connaissances extralinguistiques sur des domaines variés. On compte 82 notes dans la première version rééditée en 1950 par les Éditions Sanlian ; la version publiée par les Éditions de Littérature du Peuple en 1954 comporte 83 notes ; la dernière version rééditée en 2002 en se basant sur la retraduction de l'année 1963 contient 102 notes. Les notes sont non seulement plus nombreuses, mais également plus longues et détaillées dans les deux retraductions. Elles révèlent une opération importante dans le processus de la retraduction du *Père Goriot* par le traducteur et au fil de son travail sur les romans de Balzac : il est amené à lire et à consulter beaucoup d'ouvrages pour bien les traduire ; il a recours à de multiples lectures collatérales, d'autres romans de l'auteur, d'ouvrages divers sur l'époque de l'auteur, etc.

Du fait des distances temporelle et culturelle séparant l'original et la traduction, certaines pratiques historiques risquent de constituer des écueils de la lecture. Le traducteur Fu se montre hésitant lors du traitement des pratiques datées. En effet, si les pratiques ne correspondent pas à celles de la culture cible, la traduction est susceptible de susciter des doutes chez les lecteurs qui mettent même en cause la fiabilité et l'exactitude de la traduction.

Exemple 5 : - Comment, Sylvie, voilà dix heures quart moins, vous m’avez laissée dormir comme une marmotte ! Jamais pareille chose n’est arrivée.

- C’est le brouillard, qu’est à couper au couteau.
- Mais le déjeuner ?
- Bah ! vos pensionnaires avaient bien le diable au corps ; ils ont tous décanillé dès le patron-jacquette.
- Parle donc bien, Sylvie, reprit Madame Vauquer : on dit le patron-minette.
- Ah ! Madame, je dirai comme vous voudrez. Tant y a que vous pouvez déjeuner à dix heures. La Michonnette et le Poireau n’ont pas bougé. Il n’y a qu’eux qui soient dans la maison, et ils dorment comme des souches qui sont. (Balzac, 1976 : 39)

V1 : 那末早饭呢？(Balzac, 1950 : 38)¹⁸

V2 : 中饭怎么了？(Balzac, 1954 : 54)¹⁹

V3 : “中饭怎么了（当时中饭比现在吃得早，大概在十一点左右（见皮尔南著：《一八三〇年代法国的日常生活》），但伏盖公寓的习惯，中饭比一般更早？”(Balzac, 2002 : 383)²⁰

Dans la première version, le traducteur remplace le « déjeuner » par le « petit-déjeuner », car il estime que la question de madame Vauquer « Mais le déjeuner ? », si elle est traduite littéralement, suscitera des doutes chez les lecteurs chinois sur le déroulement du récit : il est seulement dix heures moins le quart, ne s’agit-il pas du petit-déjeuner dans la maison Vauquer ? S’agit-il d’une faute de traduction ? Le remplacement vise à produire une traduction cohérente aux yeux des lecteurs cibles. Lors des révisions, Fu opte pour le principe de la fidélité à l’original et décide de transposer tel quel le roman de Balzac. En particulier, il est conduit à consulter un ouvrage historique sur la vie quotidienne en France en 1830 pour vérifier ce détail dans l’original. Au moment de la deuxième révision, par souci de fidélité et pour dissiper les doutes des lecteurs, il décide d’ajouter une note en s’appuyant sur l’ouvrage qu’il a consulté. Il explique aussi la pratique au sein de la maison Vauquer en se basant sur sa lecture et sa propre compréhension du roman.

Exemple 6 : - Tiens, dit Vautrin, viens prendre une bouteille de mon vin de Bordeaux (Balzac, 1976 : 200).

V1 : ——“喂，”伏脱冷说，“来拿我的一瓶波尔多去。”（按系法国著名红酒）(Balzac, 1950 : 193)²¹

V2 : “喂，”伏脱冷喊，“来拿我的一瓶波尔多去。”* (Balzac, 1954 : 257)²²

* [Note du traducteur] 波尔多为法国西部港口，产红葡萄酒有名，通常即以此地名称呼红酒。

Étant donné que les lecteurs de l'époque possèdent encore peu de connaissances sur la culture française, le traducteur Fu est obligé de donner des explications sur le vin de Bordeaux. En français, on recourt souvent à la métonymie : en évoquant Bordeaux, on fait référence au vin de Bordeaux. Fu tente de restituer la métonymie dans la traduction, ce qui relève de l'implication par rapport à l'original. Fu ajoute une note brève dans la première traduction en indiquant qu'il s'agit d'un vin rouge célèbre en France. Cette note évite l'interruption de la lecture grâce à sa concision. Dans la deuxième traduction, le traducteur étoffe sa note en expliquant l'usage métonymique du nom de ville. Par la note, il vise à transmettre les connaissances culturelles aux lecteurs cibles. Une telle note serait sans doute superflue aux yeux des lecteurs d'aujourd'hui qui ont acquis de meilleures connaissances sur la culture et le mode de vie des Français.

Les énigmes qui entourent la vie de Vautrin, particulièrement complexe, font de lui l'un des personnages les plus importants dans le roman. Autrement dit son identité véritable ne se révèle que progressivement. Dans ses deux premières traductions, Fu s'abstient systématiquement de mettre une note pour les romances et les opéras à la mode chantés par Vautrin à de nombreuses occasions. C'est lors de la dernière révision en 1963 qu'il ajoute des notes pour compenser les pertes dans les versions précédentes. L'ajout des notes résulte de l'intention du traducteur Fu visant à révéler et à transmettre le roman dans son intégralité. Voyons l'exemple ci-dessous :

Exemple 7 : En ce moment la sonnette se fit entendre, et Vautrin entra dans le salon en chantant de sa grosse voix :

*J'ai longtemps parcouru le monde,
Et l'on m'a vu de toute part...*

- Oh ! oh ! bonjour, maman Vauquer, dit-il en apercevant l'hôtesse, qu'il prit galamment dans ses bras.
- Allons, finissez donc.
- Dites impertinent ! reprit-il. Allons, dites-le. Voulez-vous bien le dire ? Tenez, je vais mettre le couvert avec vous. Ah ! je suis gentil, n'est-ce pas ?

*Courtiser la brune et la blonde,
Aimer, soupirer...*

- Je viens de voir quelque chose de singulier.
- ... *au hasard.* (Balzac, 1976 : 82-83)

这时门铃一响，伏脱冷大声唱着，走进客厅：

“我久已走遍了世界，
人家到处看见我呀……”

“哦！哦！你早，伏盖妈妈。”他招呼了房东，又亲热的拥抱她。

“喂，放手呀。”

“干么不说放肆呀！”他回答。“说啊，说我放肆啊！哦，哦，我来帮你摆桌子。你看我多好！……”

“勾搭褐发和金发的姑娘，

爱一阵呀叹一声……”

“我才看见一桩怪事……”

“……全是偶然……”（以上是尼古拉的喜歌剧《育公特》（一八一四）中的唱辞。）（Balzac, 2002 : 384-385)²³

Dans la seconde retraduction, Fu ajoute une note concise sur les airs chantés par Vautrin. La note consiste à expliquer brièvement que les airs sont tirés de *Joconde*, opéra-comique créé en 1814 par un certain compositeur nommé Nicolo. Fu effectue un travail plus consciencieux que pour les versions précédentes. La retraduction vise à compléter les détails oubliés auparavant et à fournir les détails culturels auxquels les lecteurs éduqués pourraient s'intéresser.

2.5. La réestimation du niveau de connaissances des lecteurs cibles

Les lecteurs cibles jouent un rôle essentiel dans les décisions de retraduction. À ce sujet, il est essentiel de reconnaître qu'« il n'y a pas de fidélité abstraite au texte, et (que) le traducteur ne saurait en aucun cas oublier son lecteur » (Pino & Rabut, 1999 : 134). Le traducteur fournit et adapte les savoirs pertinents dans la traduction aux lecteurs cibles pour qu'ils puissent suivre le déroulement du récit. Pour cela, il va à la rencontre des lecteurs qui participent pleinement à la création. Les lecteurs cibles constituent une source d'inspiration importante. Lors de ses révisions, Fu se fait une idée plus précise du lecteur cible auquel s'adresse sa traduction. Il réestime le niveau des connaissances du lecteur cible. On constate que la dernière version tient davantage compte du lecteur cible et de son bagage culturel que les versions précédentes. Le traducteur Fu tend à adopter des approches plus lecto-centrées dans la dernière version.

Exemple 8 : *All is true*, il est si véritable, que chacun peut en reconnaître les éléments chez soi, dans son coeur peut-être (Balzac, 1976 : 50).

一切都是真情实事（原文是用的英文*All is true*，且用斜体字。莎士比亚的悲剧《亨利八世》原名*All is true*，巴尔扎克大概是借用此句），真实到每个人都能在自己身上或者心里发现剧中的要素 (Balzac, 2002 : 356)²⁴。

Dans les deux premières versions, Fu n'a pas ajouté de note pour préciser que « *All is true* » constitue une allusion intertextuelle du roman au drame de Shakespeare. Il ajoute la note lors de la retraduction en 1963 dans laquelle il explique que l'énoncé relève probablement d'un emprunt littéraire à la pièce de Shakespeare. Cet exemple montre que Fu vise avant tout des lecteurs éduqués qui sont sensibles à la littérature étrangère et qui possèdent déjà certaines connaissances littéraires par le truchement de leurs lectures passées. En effet, en ajoutant cette note, Fu suppose que les lecteurs visés connaissent Shakespeare ou ont lu des drames de Shakespeare. Sinon, sa note ne véhicule pas de sens et ne fait qu'interrompre la lecture. De plus, seuls les lecteurs cibles qui possèdent des connaissances sur la pièce de Shakespeare sont en mesure de découvrir les similarités entre les deux œuvres.

Exemple 9 : (...) vous êtes un chasseur de millions. Pour les prendre, vous usez de pièges, de pipeaux, d'appeaux. Il y a plusieurs manières de chasser. Les uns chassent à la dot ; les autres chassent à la liquidation ; ceux-ci pêchent des consciences, ceux-là vendent leurs abonnés pieds et poings liés (Balzac, 1976 : 143).

V1 : 您是一个追求百万家财的猎人。您得用陷阱，用鸟笛，用哨子去猎取。猎取的方式有好几种：有的猎取陪嫁；有的猎取破产后的清算；有的收买良心，有的把他们的读者缚了手脚出卖。（按此系报馆主人利用报纸作虚构宣传以骗取读者金钱。） (Balzac, 1950 : 118-119)²⁵

V3 : 你是个追求百万家私的猎人，得用陷阱，用鸟笛，用哨子去猎取。打猎的种类很多：有的猎取陪嫁；有的猎取破产后的清算（资本主义社会中有商人是靠倒闭清算而发财的）；有的出卖良心，有的出卖无法抵抗的定户（出卖良心是指受贿赂的选举，出卖定户指报馆老板出让报纸） (Balzac, 2002 : 440)²⁶。

Cet exemple est tiré du discours de Vautrin qui incite Rastignac à épouser Mlle Taillefer pour capter sa fortune familiale. Si le passage est aussi susceptible d'être peu intelligible pour les lecteurs francophones d'aujourd'hui, il pose encore plus de problèmes pour les lecteurs cibles venant d'un espace culturel lointain. La première version, qui se caractérise par une traduction littérale, peut susciter le doute chez les lecteurs cibles. La note portant sur la dernière partie du passage se fonde sur sa propre interprétation du roman. Lors de la deuxième révision, le contexte historique et économique a évolué considérablement. Depuis l'année 1954, les entreprises privées sont fermées ou prises en charge par l'État. Les lecteurs cibles risquent de ne pas comprendre la traduction en raison de leur ignorance du monde extérieur. Pour l'énoncé « chasser à la liquidation », le traducteur explicite dans le texte traduit qu'il s'agit d'une liquidation consécutive à une faillite. Ayant réévalué le niveau de connaissances des lecteurs cibles, il décide d'ajouter une note dans

laquelle il paraphrase et explique le cas des sociétés capitalistes. Il ajoute une autre note pour expliquer « pêcher des consciences » et « vendre leurs abonnés pieds et poings liés ». Ses nouvelles explications rejoignent celles données par les éditions savantes du roman de Balzac²⁷. Cela montre que le traducteur a sans doute consulté plusieurs versions du roman et étudié les notes sur le roman pour bien la comprendre.

Exemple 10 : - Où monsieur va-t-il ? demanda le cocher, qui n'avait déjà plus ses gants blancs (Balzac, 1976 : 103).

V2 : 「先生上哪儿去呢？」车夫问。他已经脱下白手套²⁸。(Balzac, 1954 : 93)

V3 : “先生上哪儿去呢？”车夫问。他已经脱下白手套（喜事车子的马夫通常穿一套特殊的礼服，还戴白手套）²⁹。(Balzac, 2002 : 402)

En sortant de l'hôtel de Madame de Restaud, Rastignac monte dans une voiture de mariage pour se rendre à l'hôtel de Beauséant où madame de Beauséant va l'éclairer et l'introduire dans le monde aristocratique. Lors de la deuxième révision, le traducteur réévalue le niveau de connaissances des lecteurs chinois sur les mœurs occidentales. Selon lui, la différence de coutumes est propre à susciter des doutes chez les lecteurs. En effet, à l'époque, la Chine s'expose peu à la culture occidentale. Dans les cérémonies de mariage traditionnelles en Chine, le rouge joue un rôle essentiel. Le blanc est la couleur à éviter pour les fêtes et ne doit pas être utilisé dans les cérémonies de mariage. Cette note vise à éviter un malentendu culturel.

Conclusion

Dans les analyses ci-dessus, on a illustré les principales motivations qui conduisent le traducteur Fu à retraduire le roman de Balzac. Au cours de la retraduction, le traducteur a dû passer par un processus d'internationalisation intensive en vue d'une meilleure compréhension de l'original et d'une traduction capable de rendre la totalité de l'« esprit » du roman de Balzac. La traduction constitue un processus dynamique et raisonné durant lequel Fu perfectionne ses techniques de traduction et réajuste les savoirs pertinents à apporter en fonction de la réévaluation du niveau de connaissances des lecteurs cibles, ce qui montre qu'il est de plus en plus consciencieux dans son rôle de traducteur littéraire. Si la première version garde encore les traces de la traduction littérale, le traducteur se débarrasse des carcans de la forme linguistique et insiste sur les effets finaux lors de la retraduction. Il accorde une place centrale à la clarté et la lisibilité de ses textes. La conformité de ses traductions avec les conventions linguistiques du chinois moderne constitue

l'une des raisons de leur popularité pérenne parmi les lecteurs cibles d'aujourd'hui dans un contexte où la langue cible ne cesse d'évoluer rapidement. En outre, au fil de son travail sur *Le Père Goriot*, Fu s'établit progressivement ses propres principes de traduction. En effet, les deux retraductions montrent qu'il tend à modifier ses textes en faveur d'une plus grande fidélité tout en assurant l'intégralité et l'authenticité de la traduction. Enfin, lors de la retraduction, les notes du traducteur, en tant qu'élément de paratexte important, constituent les « étayages » de la traduction qui fournissent des clés aux lecteurs pour qu'ils se fassent une idée précise de la culture de l'Autre et des spécificités du roman de Balzac. Fu ne vise pas à produire une version pleinement « transparente », mais à fournir les savoirs pertinents permettant de susciter une coopération interprétative des lecteurs cibles.

Bibliographie

- Balzac, H. d. 1976. *Le Père Goriot*, texte présenté, établi et annoté par Rose Fortassier. In : *La Comédie Humaine III, Études de mœurs : Scènes de la vie privée et Scènes de la vie de province*. Paris : Éditions Galimard.
- Balzac, H. d. 1950. 高老头 (*Le Père Goriot*) . Trad. par FU L. Shanghai : Éditions Sanlian.
- Balzac, H. d. 1954. 高老头 (*Le Père Goriot*) . Trad. par FU L. Beijing : Littérature du Peuple.
- Balzac, H. d. 2002. 高老头 (*Le Père Goriot*) . Trad. par FU L. In : 傅雷全集第一卷 (*Œuvres complètes de Fu Lei : Volume 1*). Shenyang : Éditions Liaoning jiaoyu.
- FU, L. 2002. « 内容介绍 » (Présentation du roman original). In Balzac, H. d., *Le Père Goriot*, trad. par FU L. Shenyang : Éditions Liaoning jiaoyu, 2002, p. 349.
- FU, L. 2014. 翻译似临画 (*Traduire, c'est comme copier une peinture*) . Beijing : Éditions Waiyu jiaoxue yu yanjiu.
- Pino, A., Rabut, I. 1999. Le marquis D'Hervey-Saint-Denys et les traductions littéraires. À propos d'un texte traduit par lui et retraduit par d'autres. In : *De l'un au multiple : Traduction du chinois vers les langues européennes*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme, p. 115-142.

Notes

1. L'auteur tient à remercier l'Université des Langues étrangères de Beijing pour son soutien financier dans le cadre du projet de recherche N° 2020QD038.
2. Version originale : « 《高老头》正在重改，改得体无完肤，与重译差不多。好些地方都译差了，把自己吓了一大跳。好些地方的文字佶屈聱牙，把自己看得头疼。 »
3. Version originale: « 《高老头》初译（一九四四）对原作意义虽无大误，但对话生硬死板，文气淤塞不畅，新文艺习气既刮除未尽，节奏韵味也没有照顾周到，更不说作品的浑成了。 » À travers l'allusion au « nouveau » style littéraire, le traducteur évoque l'influence que la littérature de gauche a eue sur sa première traduction. Entre les années 1930 et 1950, plusieurs écrivains et traducteurs célèbres tels que Lu Xun, Mao Dun (1896-1981), Lou Shiyl (1905-2001) et Mu Mutian se sont ralliés à la littérature de gauche. Ces écrivains prônent la traduction « directe » ou même la traduction « dure ». Ce mouvement littéraire a exercé une grande influence sur les méthodes de traduction et le style des traductions pendant cette période.
4. Version originale : « 《高老头》正在重改，改得体无完肤，与重译差不多。好些地方都译差了，把自己吓了一大跳。好些地方的文字佶屈聱牙，把自己看得头疼。 »

5. Nous utilisons les abréviations pour indiquer les sources des traductions : V1 représente la première version du Père Goriot par Fu Lei, V2 sa deuxième version et V3 sa troisième version.

6. Notre traduction littérale : « Ce char de la civilisation s'apparente à celui du dieu de la Guerre indien, à peine retardé légèrement par un cœur moins facile à broyer que les autres, le brise immédiatement et continue sa marche glorieuse. »

7. Notre traduction littérale : « La civilisation est semblable à un grand char, comme le char divin indien* qui rencontre un cœur relativement moins facile à broyer, retarde pendant un court instant, l'écrase immédiatement et continue sa marche glorieuse.

* [Note du traducteur] En Inde, à l'occasion de la fête du dieu Vichnou chaque année, on fait une procession en plaçant une statue du dieu sur un char. Les fidèles sont tellement fous que des gens montent sur le char ou se mettent sous le char. Ainsi, ils pensent pouvoir renaître dans une caste supérieure pour la vie prochaine » Il convient de signaler que l'emplacement des notes change dans les trois versions. Dans les deux premières versions, Fu utilise les caractères traditionnels. Les textes sont alignés verticalement. On lit les traductions de droite à gauche. Dans la troisième version publiée par les Éditions Liaoning jiaoyu en 2002, le texte est aligné horizontalement. Dans les première et troisième versions, les notes du traducteur sont insérées au sein du texte et sont signalées en plus petits caractères. Dans ce présent article, nous les mettons entre parenthèses. Dans la deuxième version, les notes se trouvent dans la marge gauche de la page.

8. Notre traduction littérale : « Mais une fois sorti de sa spécialité, de sa boutique simple et obscure, pendant ses heures d'oisiveté lorsqu'il appuie son épaule au montant de la porte et se tient sur les escaliers en pierre, il est toujours un ouvrier stupide et grossier, ne comprend pas le raisonnement des choses, indifférent aux plaisirs spirituels, s'endort au théâtre. En un mot, il fait partie des beaux-pères stupides parisiens (Note : En 1790, il y avait une comédie célèbre. Le rôle principal est un beau-père qui est toujours trompé par son gendre. Ici, on fait allusion à cette comédie) qui ne montrent que ses compétences en bêtise. »

9. Notre traduction littérale : « Mais une fois sorti de sa spécialité, de sa boutique noire et simple, lorsqu'il est libre, appuie son dos contre le montant de la porte, se tient debout sur les escaliers, il est toujours un ouvrier stupide et grossier, ne sait pas utiliser son cerveau, ne ressentit aucun plaisir spirituel, ne fait que s'endormir au théâtre. En un mot, il appartient au type des beaux-pères stupides parisiens* qui ne font que des bêtises.

*[Note du traducteur] En 1790 il y avait une comédie célèbre *L'Ivrogne*. Le rôle principal est un beau-père qui est trompé tout le temps par son gendre. Ici, on fait allusion à cette comédie. »

10. Notre traduction littérale : « Mais une fois sorti de sa spécialité, de sa boutique noire et simple, lorsqu'il est libre, appuie son dos contre le montant de la porte, se tient debout sur les escaliers, il est toujours un ouvrier stupide et grossier, ne sait pas utiliser son cerveau, ne ressentit aucun plaisir spirituel, ne fait que s'endormir au théâtre. En un mot, il appartient au type des Dolibans parisiens (Note : En 1790 il y avait une comédie célèbre *Le Sourd*, le rôle principal s'appelle Doliban, il a failli être trompé par les autres et ruiner le mariage de sa fille) qui ne font que des bêtises. »

11. Version originale : « 此次本人校阅时即因专名多而无专名号深觉费力，以己度人，读者之不便势必数倍于原译者。此系有关全面翻译书之问题，值得尊处为公众利益加以考虑！ »

12. Notre traduction littérale : « Ce prix bon marché (à l'exception de celui de madame Gude) peut être trouvé seulement dans le quartier Sheng Masai, dans la zone entre Pu'erbo et l'Asile des fugitifs. Ce point atteste que ces locataires souffrent de la pauvreté de manière plus ou moins apparente. »

13. Notre traduction littérale : « Ce prix bon marché (à l'exception de celui de madame Gude), ne peut être trouvé qu'à Sheng Masai, à l'entrée de la ville, dans la zone entre la maternité et l'Asile des fugitifs. Ce point atteste que ces locataires souffrent de la pauvreté de manière plus ou moins apparente. »

14. Notre traduction littérale : « Ce prix bon marché (à l'exception des frais de pension de madame Gude), ne peut être trouvé qu'à Sheng Masai, à l'entrée de la ville, dans la zone entre la maternité et l'Asile des fugitifs. Ce point atteste que ces locataires souffrent de la pauvreté de manière plus ou moins apparente. »

15. Notre traduction littérale : « Bientôt la veuve apparaît...la taille grosse comme celle d'un diacre, son corsage trop plein et qui flotte, tout est en harmonie avec la salle à manger qui est tout à fait indécent et où s'accroupit un aventurier. Elle respire la puanteur chaude sans être mal à l'aise. »

16. Notre traduction littérale : « Bientôt la veuve apparaît...la taille grosse comme celle d'une vieille mégère, son corsage trop plein et qui flotte, tout est en harmonie avec la salle à manger qui est tout à fait indécente et où s'accroupit un aventurier. Elle renifle la puanteur chaude et ne sent point mal à l'aise. »

17. Notre traduction littérale : « Bientôt la veuve apparaît...la taille dodue comme celle d'un rat d'église (Note : Le « rat d'église » est initialement une expression familière faisant référence aux personnes qui sont excessivement pieuses ; comme Balzac a l'intention évidente de comparer les personnages aux animaux, j'ai changé de stratégie pour faire une traduction littérale), son corsage trop plein et qui flotte, tout est en harmonie avec la salle à manger qui est tout à fait indécent et où s'accroupit un aventurier. Elle renifle la puanteur chaude, ne sent point mal à l'aise. »

18. Notre traduction littérale : « Et le petit-déjeuner ? »

19. Notre traduction littérale : « Comment est le déjeuner ? »

20. Notre traduction littérale : « Comment est le déjeuner (Note : À l'époque on déjeune plus tôt que maintenant, environ à onze heures (Voir La vie quotidienne en France en 1830 de Burnand), mais dans la maison Vauquer, on déjeune encore plus tôt) ? »

21. Notre traduction littérale : « Tiens », dit Vautrin, « viens prendre une bouteille de mon Bo'erdue. » (Note : Il s'agit d'un vin rouge célèbre français).

22. Notre traduction littérale : « Tiens », crie Vautrin, « viens prendre une bouteille de mon Bo'erdue. »*

*[Note du traducteur] Bo'erdue est un port qui se situe à l'ouest de la France, célèbre pour ses vins rouges. On appelle souvent les vins rouges par ce nom de lieu.

23. Notre traduction littérale : « À ce moment-là, la sonnette se fait entendre, Vautrin chante à haute voix et entre dans le salon :

« J'ai parcouru le monde depuis longtemps,

On me voit partout... »

« oh ! oh ! bonjour, maman Vauquer. » Il salue la propriétaire et la prend dans ses bras de manière enthousiaste.

« Hé, lâche tes mains. »

« Pourquoi ne dis pas impertinent ! » il répond, « Dis, dis-le ! Oh, oh, je t'aide à mettre la table. Tu vois comme je suis gentil ! »

« Séduire les filles blondes et brunes,

Aimer temporairement et faire un soupir... »

« Je viens de voir une chose bizarre... »

« ...tout est au hasard... » (Note : Les paroles ci-dessus viennent de l'opéra buffa « Yugongte » de Nigula (1814).)

24. Notre traduction littérale : « Tous sont les faits réels (Note : Dans l'œuvre originale ces mots sont en anglais « All is true » et en italiques. Le titre initial du drame de Shakespeare « Henri VIII » est « All is true ». Balzac emprunte peut-être cette phrase.) Ils sont tellement réels que chacun peut découvrir sur soi-même ou dans son cœur les éléments du drame. »

25. Notre traduction littérale : « Vous êtes un chasseur qui recherche des millions de biens familiaux. Vous devez utiliser des pièges, des pipeaux et des appeaux pour les chasser. Il y a plusieurs manières pour faire de la chasse : les uns chassent à la dot ; les autres chassent à la liquidation après la faillite ; certains achètent des consciences, d'autres vendent leurs lecteurs pieds et mains liés. (Note : il s'agit ici des propriétaires de journaux qui font de la propagande factice dans les journaux pour escroquer de l'argent aux lecteurs.) »

26. Notre traduction littérale : « Tu es un chasseur qui poursuit des millions de biens familiaux. (Tu) dois utiliser des pièges, des pipeaux, des appeaux pour les chasser. Il y a plusieurs types de chasses : les uns chassent à la dot ; les autres chassent à la liquidation après la faillite (Note : Dans les sociétés capitalistes, certains commerçants s'enrichissent par le truchement de la liquidation après la fermeture d'un commerce) ; certains trahissent leurs consciences,

d'autres vendent les abonnés incapables de résister (Note : Trahir leurs consciences renvoie aux élections corrompues, vendre les abonnés signifie que les patrons de presse cèdent leurs journaux). »

27. L'édition de Gallimard donne les explications suivantes sur le passage : « Chasser à la liquidation, c'est guetter le moment de liquider des actions en faisant un gros bénéfice. Pêcher des consciences ressortit à la corruption électorale. Vendre ses abonnés consiste à céder son journal. » Ces explications correspondent à celles qui sont données par le traducteur dans la traduction. Voir Balzac, Honoré de, *Le Père Goriot*, texte présenté, établi et annoté par Rose Fortassier, in *La Comédie Humaine III, Études de mœurs : Scènes de la vie privée et Scènes de la vie de province*, Paris : Éditions Galimard, 1976, p.1271.

28. Notre traduction littérale : « « Où monsieur va-t-il ? » demande le cocher. Il a déjà enlevé ses gants blancs. »

29. Notre traduction littérale : « « Où monsieur va-t-il ? » demande le cocher. Il a déjà enlevé ses gants blancs (Note : Les cochers des voitures de mariage portent souvent des costumes spéciaux et des gants blancs). »



Formation des interprètes professionnels de combinaison français-chinois en Chine : nécessité d'une compétence de traduction dans deux sens

LI Yuanfei

Université des Sciences et Technologies de l'Est de la Chine, Chine
zitenghuafei@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7386-0410>

Reçu le 20-01-2022 / Évalué le 11-03-2022 / Accepté le 06-07-2022

Résumé

Conformément au principe de directionnalité en interprétation, de nombreuses écoles étrangères d'interprètes, dans leur enseignement, consacrent plus d'efforts à la traduction de la langue B vers la langue A. Cependant en Chine, les programmes MTI des interprètes français-chinois accordent aux deux directions de l'interprétation à savoir A-B et B-A une importance égale, voire plus d'importance à la direction A-B. Est-ce que cette pratique va à l'encontre du principe de directionnalité unanimement reconnu, qui veut que l'interprétation soit plutôt réalisée vers la langue A ? Quelles sont les raisons qui poussent les écoles chinoises à dispenser une formation bi-directionnelle de l'interprétation français-chinois ? Nous essayerons de répondre à ces questions par un examen approfondi sur la nécessité qu'éprouvent les interprètes chinois de traduire vers la langue B dans leurs activités professionnelles.

Mots-clés : directionnalité en interprétation, interprétation dans les deux sens, enseignement de l'interprétation français-chinois, Chine

论中国法汉职业口译员的培训：双向口译教学的必要性

摘要

自从译入母语的口译方向性原则被确立以来，很多国外的翻译院校把主要的教学精力投入到了B-A方向的口译训练中。然而在中国翻译硕士法汉口译教学中，B-A和A-B方向的口译教学被置于同等重要的位置，甚至在实际训练中，翻译院校在A-B方向投入了更多的时间和精力。这一做法是否有悖于译入A语的口译方向性原则？中国翻译院校开设双向法汉口译教学是否有其合理性？本文将通过论证中文译员在法汉口译实践中从事B语翻译的必要性来回答上述问题。

关键词：口译方向性；双向口译；法汉口译教学；中国

Training of Professional French-Chinese Interpreters in China: The Need for Bi-directional Interpretation Teaching

Abstract

Since the Mother Tongue Principle was established as the principle for directionality in interpretation, universities or institutes outside of China that provide professional interpretation and translation programs have been, in their teaching, focusing on interpretation from B language to A language. However, in China, MTI programs for French-Chinese interpreters tend to give equal or even greater importance to A-B, than to B-A direction, in terms of time and efforts devoted. Is such practice contradictory to the principle of directionality in interpretation? What are the reasons for Chinese universities and institutes to provide bi-directional French-Chinese interpretation training? This paper tries to answer the questions above with an in-depth research on the need for Chinese interpreters to translate into B language in their professional activities.

Keywords: directionality in interpretation, bi-directional interpretation, French-Chinese interpretation teaching, China

Introduction

L'interprétation est une activité impliquant deux ou plusieurs langues. La directionnalité en interprétation, ou « Directionality in interpreting » en anglais, est une notion qui renvoie à la direction dans laquelle l'interprète travaille sur le plan linguistique. Depuis longtemps, la question de directionnalité en interprétation fait l'objet des polémiques dans les milieux académiques et professionnels. Certains traductologues, par exemple ceux de l'école interprétative de la traduction, considèrent que la direction naturelle de l'interprétation est de la langue B¹ (première langue étrangère) vers la langue A (langue maternelle) car d'après eux, l'expression d'un interprète en langue B est rarement susceptible d'atteindre le même niveau que celle des interprètes natifs en ce qui concerne l'exactitude, la fluidité, le naturel, etc. Cependant, certains traductologues ne partagent pas cette idée, par exemple Denissenko (1989) et Williams (1995) préconisent la direction de la langue A vers la langue B, en partant du point de vue de la réception du message. À leurs yeux, la compréhension en langue maternelle est certainement plus aisée, plus juste et plus fine que celle en langue étrangère. C'est pourquoi traduire vers la langue B permet de garantir la bonne compréhension du message original et après de le transmettre de manière fidèle et complète dans la langue d'arrivée.

Bien que ces polémiques soient encore loin de nous conduire à l'unanimité, l'Association internationale des interprètes de conférence (AIIC), qui possède

indéniablement une autorité dans le monde professionnel, a défini au milieu du siècle dernier le principe de traduire de la langue B vers la langue A, du moins au sein des organisations internationales, afin de garantir la qualité de l'activité d'interprétation. De nos jours, ce principe est largement reconnu, accepté et respecté tant par les prestataires de service d'interprétation, les organisations internationales que par les écoles de formation professionnelle des interprètes à l'étranger. Même si ces écoles ont introduit la direction de A vers B dans l'enseignement, aujourd'hui, elles ont encore une attitude très prudente à l'égard de l'interprétation de A vers B et dans certaines d'entre elles, la formation de la simultanée de A vers B n'est pas obligatoire, de sorte que les apprenants puissent consacrer la plus grande partie de leur énergie et de leur temps à la direction de B vers A.

Cependant en Chine, le principe de traduire vers la langue A ne semble pas respecté par les programmes de MTI² dans les écoles de traduction où la direction de A vers B est obligatoire tant pour la consécutive que pour la simultanée. Les écoles de traduction en Chine accordent une importance égale à la direction de A vers B et à celle de B vers A, voire plus grande à cette dernière. C'est évidemment aussi le cas de la formation des interprètes professionnels de la combinaison français-chinois. Par exemple, à l'Institut de traduction et d'interprétation (GIIT) de l'Université des Études internationales de Shanghai (SISU), la direction du chinois vers le français occupe une place tout aussi importante que la direction opposée. Parmi les trois cours hebdomadaires d'interprétation dispensés aux étudiants (qui sont Chinois natifs), deux sont consacrés à la direction du chinois vers le français, soit de A en B. Nous voyons que la pratique pédagogique chinoise, différente de celle des écoles étrangères, n'est pas en conformité avec le principe de directionnalité. Alors pourquoi cette pratique ? A-t-elle des raisons valides ? Dans les pages suivantes, nous tenterons de répondre à ces questions en envisageant les nécessités de traduire vers la langue B sur différents plans.

1. Chinois, langue de « petite diffusion »

Selon la théorie interprétative de traduction, il est préférable de traduire de la langue B vers la langue A. Danica Seleskovitch (2002) et Marianne Lederer (1994 ; 2002), deux représentantes importantes de la théorie interprétative de traduction, ont justifié ce point de vue en partant d'une comparaison entre langue A et langue B au niveau de la compréhension et de l'expression. Selon elles, sur le plan de la compréhension, « on peut parvenir à comprendre la langue et la culture étrangère aussi bien que l'on comprend sa propre langue et sa propre culture » (Lederer, 1994 : 150), alors que sur le plan de la réexpression, il en est quasiment impossible. « L'expression en langue maternelle est toujours supérieure à l'expression en

langue acquise, quel que soit le degré de maîtrise de cette dernière. » (Seleskovitch, Lederer, 2002 : 138). D'où le principe qui veut que l'interprète travaille dans sa langue A. Cependant, Marianne Lederer a avoué que même si la question de la directionnalité en interprétation « est tranchée sur le plan théorique, il subsiste un problème d'ordre pratique » (Lederer, 1994 : 150). À cause de ce problème, le principe d'or de la directionnalité risque de ne pas être respecté, parce que :

On chiffre à quelque 5000 le nombre de langues parlées de par le monde et à environ une vingtaine le nombre de celles que connaissent des sujets de langue maternelle française. Cette proportion est probablement la même pour toutes les langues véhiculaires. Cela signifie que des textes écrits ou des discours prononcés dans les milliers d'autres langues ne peuvent être traduits dans les diverses langues véhiculaires que par des autochtones de la langue de départ, c'est-à-dire par des traducteurs travaillant vers une langue pour eux étrangère, donc de A en B. La réalité des échanges internationaux est telle à l'heure actuelle que, pour de nombreuses 'petites' langues, les traductions sont faites par des traducteurs qui travaillent dans une langue acquise. (Lederer, 1994 : 150).

La langue chinoise fait partie de ces langues de « petite diffusion ». Bien que le chinois soit la langue native de la plus grande population sur notre planète, il n'est pas pour autant une langue de grande diffusion. En dehors de la soi-disant « Grande Chine », peu de personnes savent utiliser le chinois pour communiquer, encore moins pour traduire. Cela explique pourquoi les interprètes natifs chinois sont souvent obligés d'assumer le travail de traduire du chinois vers le français, c'est-à-dire leur langue B. Cette « petite diffusion » de la langue chinoise est la première raison qui a conduit à enfreindre le principe d'or concernant la direction de l'interprétation. D'après nous, ce statut de « petite diffusion » du chinois pourrait d'abord s'expliquer par le modèle gravitationnel de Louis-Jean Calvet (2007). Selon Calvet, la situation mondiale des langues peut être modélisée par le modèle gravitationnel :

Nous avons, au centre, une langue « hypercentrale », l'anglais, pivot de l'ensemble du système, dont les locuteurs manifestent une forte tendance au monolinguisme. Autour de cette langue hypercentrale gravitent une dizaine de langues « supercentrales » (espagnol, français, hindi, arabe, malais...), dont les locuteurs, lorsqu'ils acquièrent une seconde langue, apprennent soit l'anglais soit une langue de même niveau, c'est-à-dire une autre langue supercentrale. Elles sont à leur tour pivot de la gravitation de cent à deux cents langues centrales autour desquelles gravitent enfin six à sept mille langues périphériques. (Calvet, 2007 : 46).

Calvet indique que sous l'influence de la « force gravitationnelle », « grosso modo, l'acquisition d'une langue seconde se fait en allant de la périphérie vers le centre, et que des locuteurs de langues périphériques communiquent par l'intermédiaire d'une langue de niveau supérieur qu'ils utilisent comme véhiculaires » (Calvet, 2007 :47). Autrement dit, les apprenants apprennent en général une langue de niveau supérieur ou au moins du même niveau. Ce qui conduit au fait que, dans les pays des langues périphériques, il y aurait bien des locuteurs qui parlent des langues centrales, par contre dans les pays des langues centrales, rares sont ceux qui maîtrisent des langues périphériques.

C'est le cas du chinois en France. Malgré le fait que le chinois est la langue native de la population la plus nombreuse du monde, ce sont toujours les principales langues occidentales, dont l'anglais et le français qui sont les premières langues internationales. La domination de ces deux langues est essentiellement due à deux raisons : d'une part, l'anglais et le français sont des langues officielles de nombreux pays et régions, de l'autre part, ces deux langues occupent une place importante dans les échanges internationaux. Ainsi, face à la place dominante des langues occidentales, le chinois a occupé pendant longtemps une place marginale dans l'enseignement des langues étrangères en France. Si l'Institut National des Langues et Civilisations Orientales (INALCO) a déjà commencé à enseigner le chinois en 1840³, c'est seulement dans la deuxième moitié du 20^e siècle que les cours du chinois ont été introduits, timidement, dans certaines universités françaises (Bellassen, 2018 : 47) ; le chinois en tant qu'une des premières langues étrangères dans les établissements d'enseignement en France est une chose tout à fait récente. Selon les chiffres de Joël Bellassen, même si, entre 2004 et 2016, le nombre des élèves français qui apprennent le chinois au lycée et au collège a augmenté de 600 %, cette langue ne figure qu'au cinquième rang sur la liste des langues étrangères de l'enseignement secondaire, derrière l'anglais, l'allemand, l'espagnol et l'italien (Bellassen, 2018 : 50). Au 21^e siècle, le chinois reste encore une langue relativement peu enseignée et peu apprise dans le monde par rapport à l'anglais et au français.

De plus, aux yeux de ceux qui apprennent le chinois comme langue étrangère, le chinois est une langue très difficile. Pour illustrer cette difficulté, Wang Xiaojun a invoqué une enquête menée par le « Foreign Service Institute » et le « Defense Language Institute ». Selon les résultats de cette enquête, pour atteindre le niveau intermédiaire en chinois, il faut que les apprenants y consacrent au moins 2 205 heures d'études, alors que pour atteindre le même niveau pour d'autres langues telles que le français, l'espagnol, les apprenants n'ont qu'à y consacrer 875 heures (Wang, 2004 : 103). La difficulté du chinois est très dissuasive pour les apprenants et entrave, dans une large mesure, la diffusion de cette langue en France malgré

l'amélioration du statut politico-économique de la Chine sur la scène internationale depuis ces dernières décennies, et aussi malgré tous ses efforts déployés pour l'enseignement du chinois à l'étranger.

Du fait de la faible diffusion du chinois, rares sont les interprètes natifs francophones capables de traduire du chinois vers le français. Ce qui oblige les organisations internationales à recourir systématiquement aux interprètes natifs chinois pour assumer l'interprétation du chinois vers le français, en dépit du principe de directionnalité largement adopté. Par exemple à l'ONU, les interprètes traduisent entre les six langues officielles et théoriquement, ils n'ont qu'à traduire depuis une langue source étrangère vers une langue cible maternelle. Cependant faute d'interprètes ayant une maîtrise suffisante en chinois comme langue B, c'est aux interprètes natifs chinois qu'incombe la tâche de traduire le chinois (langue A) vers une langue pivot (langue B), généralement l'anglais ou le français, pour que leurs homologues natifs étrangers puissent ensuite faire le relais et traduire dans leurs langues maternelles respectives⁴. Nous voyons que le service d'interprétation fourni par les interprètes chinois de la langue A (chinois) vers la langue B (français ou anglais) constitue un maillon clé pour le bon fonctionnement multilingue des organisations internationales. Pour cette raison, les interprètes chinois sont obligés d'être *bidirectionnels*, c'est-à-dire tenus de traduire à la fois *vers et depuis* la langue A, du moins dans l'état actuel des choses.

2. Considérations protocolaires, politiques et diplomatiques

Dans des échanges officiels de haut niveau, les dirigeants ou responsables sont toujours accompagnés de leurs propres interprètes qui, en général, ont la même nationalité que les dirigeants et les responsables. La présence en même temps de deux interprètes qui traduisent chacun pour les dirigeants qu'ils accompagnent respectivement constitue déjà un usage international largement accepté dans le monde diplomatique. Ainsi, lors d'un entretien, les responsables des deux parties s'expriment dans leurs propres langues et les deux interprètes se chargent chacun de traduire - et uniquement traduire - les discours des responsables de leur partie dans la langue de l'autre. C'est-à-dire qu'ils n'assument que la traduction des paroles de leur partie et dans une seule direction, soit vers leur langue B. De ce fait, la directionnalité en interprétation est un problème protocolaire. Traduire vers des langues étrangères, en langue B, est une tâche incontournable qui incombe aux interprètes chinois.

De plus, sur la scène diplomatique, la langue n'est pas simplement un outil de communication, elle est également le symbole de la souveraineté et de la dignité

de l'État. Dans les échanges officiels de haut niveau, la présence d'un interprète originaire du même pays que le locuteur peut aussi assurer que les échanges internationaux se déroulent sur un pied d'égalité. Si un pays est obligé de recourir à l'interprète de l'autre partie, il risque de se trouver dans une position désavantageuse et d'être manipulé par autrui. Dans ce sens-là, la directionnalité en interprétation est aussi un problème politique. Traduire en B est une compétence indispensable et fortement exigée pour les interprètes du milieu diplomatique.

On a recours à son propre interprète également par souci de fidélité et de sûreté. Ici, la fidélité et la sûreté renvoient non seulement à la loyauté morale de l'interprète, mais aussi à la transmission du message original. En effet, dans les échanges politiques et diplomatiques, les mots sont toujours minutieusement pesés avant d'être prononcés. Ils sont souvent dotés de subtiles nuances et de riches connotations. Il est important que dans l'interprétation, ces nuances et ces connotations soient correctement perçues et saisies, afin que la position et l'opinion du locuteur et de la partie qu'il représente soient fidèlement transmises au monde, ce qui pose un grand défi à l'interprète. Cela exige de l'interprète une excellente compétence de compréhension en matière de langue et de culture de départ. Sur ce plan, l'interprète natif possède des atouts indéniables par rapport à ses homologues étrangers. Ce phénomène a aussi suscité l'attention de Daniel Gile, personnalité importante dans le monde académique et professionnel de traduction. Il a indiqué :

A priori, le résultat de cette traduction vers la langue étrangère devrait être moins bon que celui de la traduction vers la langue maternelle. En réalité, il n'en est pas nécessairement ainsi. En effet, il s'avère que contrairement à une idée reçue, les traducteurs, même expérimentés, n'ont pas nécessairement une maîtrise suffisante de leurs langues passives, et leurs traductions comportent parfois des erreurs dues à une connaissance imparfaite du sens ou des usages de certains mots et tournures. Ce handicap en matière de compréhension peut donc peser lourd, parfois au point de réduire à néant l'avantage que donne la production dans la langue maternelle. (Gile, 2005 : 181-182).

Ainsi, nous serions en droit de dire que l'interprétation vers la langue A ne l'emporte pas toujours sur celle vers la langue B, au moins dans ce genre d'échanges diplomatiques où les discours contiennent en général de riches connotations, citations, proverbes et allusions liés à l'histoire et à la culture du pays. C'est une raison supplémentaire de l'utilisation de l'interprétation de la langue A vers la langue B dans les échanges officiels de haut niveau.

Mais, il n'y a pas que cela. De nos jours, dans une nouvelle ère où la Chine devient la deuxième économie du monde, le problème de directionnalité, plus

précisément celui vers la langue B, revêt une nouvelle signification importante : construire et promouvoir l'image de la Chine sur la scène internationale. « L'image d'un pays est la perception affective et l'analyse rationnelle de la communauté internationale vis-à-vis de ce pays, c'est l'impression générale de cette communauté face à la politique, à l'économie, à la culture, à la politique étrangère et aux mœurs de ce pays et de son peuple, c'est l'expression combinée de la vision de soi et de la vision de l'autre⁵. » (Yu, 2017 : 66). Une bonne image est importante pour un pays. D'un côté, sur le plan diplomatique, elle aide à réduire les hostilités et à obtenir le soutien des autres pays, créant ainsi un environnement propice aux affaires étrangères ; de l'autre côté, sur le plan économique, elle facilite la coopération et la compréhension mutuelle, réduisant ainsi le coût de développement du pays. Cependant, ces dernières années, avec le développement rapide de la Chine, notamment dans les domaines économiques, technologiques et militaires, on entend souvent des voix déraisonnables, voire opposées à la Chine, notamment des inquiétudes et des craintes face à la montée de la Chine, des critiques injustifiables qui portent sur les droits de l'Homme, la démocratie, la liberté d'expression, etc. C'est pourquoi la promotion de l'image du pays a suscité beaucoup d'attention des chercheurs et des experts chinois.

En effet, pendant une longue période, l'image de la Chine a été principalement fondée par « les autres » et non par elle-même. Par exemple, sous la dynastie des Yuan, c'est grâce à des récits de Marco Polo, voyageur et marchand italien, que les Européens ont commencé à porter un intérêt à la Chine. À cette époque-là, la Chine était synonyme de prospérité et de richesse. Sous la dynastie des Ming, ce sont des missionnaires et des voyageurs européens s'intéressant à la culture chinoise qui ont levé le voile mystérieux du continent chinois et ont présenté la Chine aux pays européens. Ainsi, l'image de la Chine a été dans la main d'une minorité de gens. À l'arrivée du 20^e siècle, à cause de son retard de développement, la Chine, pays semi-colonial et semi-féodal souffrant de guerres, n'avait pas assez de droits de parole dans les affaires diplomatiques internationales. Ainsi, « du fait de l'écart de puissance par rapport aux autres pays, l'image de la Chine a été en grande partie façonnée par les Occidentaux, qui en ont fait un Orient mystérieux⁶ » (Gao et Liu, 2021 : 6). Aujourd'hui, bien que la discipline de la sinologie soit successivement établie dans de nombreux pays occidentaux et que de plus en plus des gens se sont lancés dans les études sur la Chine, à cause des différents modes de pensée et idéologies, auxquels s'ajoute le fait que la perception est subjective, il se peut que les chercheurs occidentaux portent inconsciemment un certain point de vue partial voire une idée reçue lorsqu'ils parlent de la Chine. En conséquence, leurs points de vue diffusés dans les médias, voie importante pour les Occidentaux afin

de connaître la Chine, exercent une influence considérable sur l'image de la Chine aux yeux des Occidentaux. Le pire, c'est que certains diffusent par malveillance des fausses informations sur la Chine pour complaire à l'idéologie hégémonique de certains pays (Wang, 2018 : 3). C'est la raison pour laquelle il y a des malentendus et des idées reçues dans les connaissances des Occidentaux sur la Chine. Ainsi, il est urgent de promouvoir l'image du pays et faire comprendre la Chine. Pour que l'image de la Chine aux yeux des Occidentaux corresponde à la Chine réelle et que les Occidentaux connaissent mieux la vraie Chine, il faudrait que les histoires et les solutions chinoises soient racontées par les Chinois eux-mêmes, ce qui permet de réaliser le tournant « construire l'image du pays par soi-même ». Comme beaucoup de chercheurs l'indiquent, « la traduction joue un rôle unique dans la construction de l'image du pays » (Wang, 2018 : 3). En tant qu'une des formes de traduction ciblant la propagation à l'étranger, l'activité d'interprétation a aussi son rôle à jouer. Dans les échanges internationaux, lorsque les responsables de la Chine s'expriment en chinois, les interprètes doivent traduire l'esprit chinois et les solutions proposées par la Chine en utilisant des expressions en langue étrangère complètement compréhensibles et acceptables pour les étrangers (Gao et Liu, 2021 : 9). Vu une telle importance, nous aurions le droit de dire que l'interprétation vers la langue B a sa raison d'être dans l'enseignement.

3. Besoins du marché

Dans le contexte actuel de la mondialisation, notamment depuis que la Chine a mis en œuvre la stratégie de « Going out » et lance l'initiative de « la Ceinture et la Route », ses échanges avec le reste du monde se multiplient de façon exponentielle et produisent des effets inéluctables sur le marché de l'interprétation, et notamment sur le volume des travaux bi-directionnels.

Selon le résultat d'une enquête effectuée par Wang Enmian concernant les besoins du marché en matière de direction de l'interprétation, la plupart des interprètes questionnés passaient plus de temps à traduire de A en B que de B en A. Cette situation est notamment visible chez les interprètes chinois : 80 % d'entre eux ont déclaré que plus de la moitié de leurs missions sont effectuées de A en B, 16 % ont même indiqué que la proportion des travaux de A en B atteignait 70 % du total de leurs missions (Wang, 2008 : 73).

Le constat de Wang Enmian a été confirmé par *Le rapport d'analyse sur l'industrie de service de traduction en Chine de l'année 2014*⁷. Selon ce rapport, en 2011, la proportion de la traduction du chinois en langue étrangère a dépassé pour la première fois celle en direction inverse et à la fin de l'année 2013, plus de 64 %

des agences de traduction ont enregistré un volume plus important de traduction de A en B que de B en A. Selon *Le rapport sur le développement de l'industrie de service linguistique en Chine de l'année 2019*⁸ publié par « Translators Association of China », la traduction des langues étrangères vers le chinois représentait 43 % du volume total des commandes des agences de traduction et celle du chinois vers des langues étrangères, 41 %, c'est-à-dire que les deux directions se trouvent à peu près sur un pied d'égalité quant à leur volume et donc, sont aussi recherchées l'une que l'autre sur le marché. S'agissant de la combinaison français-chinois, ce même rapport de l'année 2019 indique que le volume de l'interprétation du chinois vers le français est plus important que celui du sens inverse.

Pour mieux comprendre les besoins du marché de l'interprétation entre le chinois et le français en matière de direction de traduction, nous aussi avons mené une enquête par questionnaire auprès de 28 interprètes professionnels ayant le chinois comme langue A et le français comme langue B. 12 de ces 28 interprètes résident en Chine et 16 en Europe. La durée de leurs pratiques professionnelles est assez différente, allant de moins de 5 ans à plus de 20 ans. Le questionnaire qui leur a été distribué est composé de deux parties : la première partie concerne la situation personnelle de l'enquêté et nous permet d'avoir une idée claire sur le parcours professionnel de ce dernier ainsi que sur la généralité du marché de l'interprétation français-chinois. La deuxième partie est dédiée exclusivement à la directionnalité, elle comporte des questions plus précises telles que la proportion de chaque direction dans le volume total des missions d'interprétation au cours des deux dernières années, etc.

Le résultat de cette enquête correspond bien à ce qu'ont révélé les derniers rapports sur le service linguistique en Chine : en ce qui concerne la consécutive, les missions du français vers le chinois (de B en A) sont à peu près aussi nombreuses que celles du chinois vers le français (de A en B) ; s'agissant de la simultanée, les missions du chinois vers le français (de A en B) sont légèrement plus nombreuses que celles du français vers le chinois (de B en A), 51,57 % contre 48,43 % du total. Nous pouvons donc dire que sur le marché de l'interprétation chinois-français, consécutive et simultanée confondues, la direction de A en B occupe une proportion importante.

De plus, 64 % des interprètes interrogés déclarent que dans la consécutive, ils ont plus de missions de A vers B que dans la direction inverse, tandis que dans la simultanée, cette proportion s'élève à 71 %. Il y a même 40 % de répondants qui affirment que les missions de A vers B occupent 60 % voire 80 % du total de leurs commandes. L'importance du besoin de l'interprétation de A vers B est donc très claire.

En procédant à un examen approfondi des profils des interprètes interrogés, nous avons découvert que parmi les interprètes qui affirment avoir plus de travail du chinois vers le français (de A vers B), nombreux sont basés en Chine. Cependant, ceux qui disent le contraire exercent la plupart du temps en Europe. Cela étant, force est de constater un point commun chez ces derniers : ils travaillent presque tous pour des organisations internationales où le volume d'activité du chinois vers le français dépend dans une large mesure du nombre et de la fréquence des discours des représentants chinois. Évidemment, les discours en chinois n'occupent qu'une partie minoritaire dans la totalité des discours à interpréter. En conséquence, il est naturel qu'ils aient moins à traduire du chinois vers le français (de A vers B) et beaucoup plus du français vers le chinois (de B vers A). Autrement dit, à l'exception de cette minorité d'interprètes travaillant pour les organisations internationales, bon nombre ont plus de travail du chinois vers le français (de A vers B), notamment ceux qui exercent sur le marché chinois.

En plus du besoin du marché en matière de direction de l'interprétation, le coût de la prestation est aussi un facteur non négligeable qui explique le paradoxe qui existe entre le principe de directionnalité et la réalité. Afin de réduire le coût de l'événement ou d'augmenter la marge de bénéfice, beaucoup de clients, notamment les agences de traduction, demandent aux interprètes de traduire dans les deux sens. Ce qui leur permettrait d'économiser la moitié des dépenses générées d'une part par le nombre des interprètes natifs, et d'autre part par les équipements nécessaires à l'interprétation (notamment quand elle est simultanée).

À toutes ces raisons évoquées ci-dessus, s'ajoutent encore des contraintes juridiques qui s'imposent sur l'emploi des interprètes étrangers en Chine. En effet, selon *Le Règlement sur la gestion des travailleurs étrangers en Chine*⁹(ci-après le Règlement) mis en place par le Ministère chinois des Ressources humaines et de la Protection sociale, les ressortissants étrangers sans droit de résidence en Chine doivent remplir les conditions requises pour obtenir le droit de travailler en Chine. Selon l'article 7 de ce *Règlement*, les ressortissants étrangers doivent avoir un organisme d'accueil en Chine. De plus, ils doivent être titulaires d'un visa de type Z en cours de validité, d'un permis de travail émis par les autorités locales après leur arrivée en Chine et aussi d'un titre de séjour. *Le Règlement* insiste que toute personne de nationalité étrangère qui n'a pas le titre de séjour et le permis de travail, est interdite de pratiquer sur le marché chinois une quelconque activité professionnelle à titre rémunérateur¹⁰. De ce fait, compte tenu de la rigueur des textes et de la complexité de la procédure juridique, embaucher un interprète étranger n'est pas simple. Ce qui explique pourquoi nous voyons rarement travailler les interprètes étrangers sur le marché chinois, encore moins ceux de combinaison

français-chinois. Le marché chinois ne peut donc pas compter sur les interprètes natifs francophones pour assurer l'interprétation du chinois vers le français. C'est aux interprètes natifs chinois de combler cette lacune.

Pour toutes ces raisons, nous serions en droit de dire que traduire vers le français (langue B) est monnaie courante pour les interprètes chinois, et également un « mal nécessaire » sur le marché chinois.

Conclusion : programme bi-directionnel, une nécessité dans la formation d'interprètes professionnels de combinaison français-chinois en Chine

Dans le contexte chinois actuel des activités d'interprétation de combinaison français-chinois, le principe de traduire vers la langue A n'est qu'une utopie irréaliste et s'avère inadapté aux besoins du marché. De nombreux facteurs expliquent cette situation : le statut de langue de petite diffusion du chinois, les considérations protocolaires, politiques et diplomatiques, les besoins importants du marché chinois en matière d'interprétation du chinois vers le français, etc. Pour toutes ces raisons, l'interprétation en langue B est devenue une nécessité et également un choix privilégié. Ce qui, évidemment, n'est pas sans effet sur la formation des interprètes professionnels en Chine.

Pour s'adapter à la réalité de l'activité d'interprétation chinois-français et répondre aux besoins du marché, les écoles de traduction chinoises accordent une importance égale à la traduction en A et en B et ceci à l'encontre du principe d'or sur la directionnalité de l'interprétation. Cette formation bi-directionnelle vise à renforcer la compétence des étudiants à traduire dans toutes les directions et donc, à mieux les préparer aux missions futures de natures et de types différents. Bien entendu, cette formation bi-directionnelle confronte les écoles de traduction chinoises à de grands défis, tant sur le plan de la qualité du corps enseignant que sur celui des méthodes pédagogiques, mais ce sont des défis à relever¹¹.

Bibliographie

- Bellassen, J. 2018. « 法国汉语教育的起源与发展 » (L'origine et le développement de l'enseignement du chinois en France). *Chinese Language in the World*, no 4, p. 43-51.
- Calvet, L-J. 2007. « La mondialisation au filtre des traductions ». *Hermès*, no 49, p.45-57.
- Denissenko, J. 1989. Communicative and Interpretative Linguistics. In : *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Udine : Campanotte, p. 155-157.
- Gao, B-p., Liu, W-t. 2021. « 新媒体语境下国家形象构建中的外宣翻译论析 » (Traduction de *waixuan* dans la construction de l'image du pays dans le contexte des nouveaux médias). *Journal of Shaanxi Academy of Governance*, vol.35, no 3, p. 5-9.
- Gile, D. 1995. *Basic concepts and Model for Interpreter and Translators Training*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

- Gile, D. 2005. Directionality in Conference Interpreting: A Cognitive View. In: *Directionality in Interpreting. The 'Retour' or the Native?*. Ghent : Communication and Cognition, p. 9-26.
- Gile, D. 2005. *La traduction. La comprendre, l'apprendre*. Paris : Presses Universitaires de Paris.
- Lederer, M. 1994. *La traduction d'aujourd'hui : le modèle interprétatif*. Paris : Hachette.
- Selescovitch, D., Lederer, M. 2002. *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Paris : Didier Érudition.
- Wang, E-m. 2008. «从母语译入外语：东亚三国的经验对比» (Traduire de la langue maternelle en langue étrangère : études comparatives impliquant des interprètes de trois pays de l'Asie de l'Est). *Chinese Translators Journal* n°1, p. 72-75.
- Wang, N. 2018. «翻译与国家形象的构建及海外传播» (Traduction, construction de l'image de la Chine et sa diffusion à l'étranger). *Foreign Language Education*, vol 39, no 5, p.1-6.
- Wang, X-j. 2004. «美国中文教学的理论与实践» (La théorie et la pratique de l'enseignement du chinois aux États-Unis). *Chinese Teaching in the World*, no 67, p. 100-104.
- Williams, S. 1995. « Research on Bilingualism and Its Relevance for Interpreting ». *Journal of Linguistic*, no 15, p. 143-155.
- Yu, B. 2017. «国家形象构建视角下两会记者招待会口译研究» (Les études sur l'interprétation en Conférence de presse des sessions de l'APN et de la CCPPC sous l'angle de la construction de l'image du pays). *Youth Journalist*, no 33, p. 66-67.

Notes

1. Pour distinguer les deux directions de l'interprétation, le présent article utilise la terminologie proposée par l'AIIIC. La langue A est la langue maternelle (ou son équivalent) de l'interprète dans laquelle il traduit à partir de toutes les autres langues de travail, en consécutive ou en simultanée. La langue B est la langue dans laquelle l'interprète s'exprime naturellement sans qu'elle soit sa langue maternelle. Voir le site de l'AIIIC : <https://aiic.org/site/world/conference/glossary> [consultée le 2 février 2022].
2. « Master of Translation and Interpreting (MTI) ».
3. Voir le site du Département d'études chinoises de l'INALCO : <http://www.inalco.fr/departement/etudes-chinoises> [consultée le 2 janvier 2022].
4. Voir le site du Département de l'Assemblée générale et de la gestion des conférences de l'ONU : <https://www.un.org/dgacm/fr/content/interpretation> [consultée le 28 janvier 2021].
5. Traduit en français par l'auteur du présent article, texte original : “国家形象是国际社会对一个国家的感性认知和理性评价，是对一国及其民众的政治、经济、文化、外交和社会生活等各个方面的综合印象，是自我镜像和他者镜像的综合体现。”
6. Traduit en français par l'auteur du présent article, texte original : “由于国家实力悬殊，过去我国的形象很大程度上是由西方国家执笔的‘神秘东方’。”
7. 《中国翻译服务业分析报告 2014》. Traduit en français par l'auteur du présent article.
8. 中国语言服务行业发展报告 2019》. Traduit en français par l'auteur du présent article.
9. 《外国人在中国就业管理规定》. Traduit en français par l'auteur du présent article.
10. Voir le site du Ministère des Ressources humaines et de la Protection sociale de Chine : http://www.mohrss.gov.cn/SYrlzyhshbzb/zcfg/flfg/gz/201704/t20170413_269433.html [consultée le 28 avril 2022].
11. Cette étude est subventionnée par le Fonds de recherche fondamentale des universités centrales (JKS02222201). (本研究得到中央高校基本科研业务经费专项资金资助，项目编号JKS02222201).

Synergies Chine n° 17 / 2022



Résumés de thèses





ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Didactique de la mobilité dans le cadre de l'internationalisation universitaire chinoise : enjeux, représentations et médiations contextualisées. Une recherche-action auprès d'étudiants chinois mobiles spécialisés en français

JIAO Shuman

Université de Shanghai, Chine
shumanjiao@gmail.com

Directrice : Muriel Molinié

Année : 2021

Type : Thèse de doctorat

Université : Université Sorbonne Nouvelle, France

Discipline : Didactique des langues et des cultures

Mots-clés : Didactique de la mobilité encadrée, internationalisation universitaire, Chine, médiations didactiques, expérience, altérité, réflexivité

Lien vers la thèse : <http://www.theses.fr/s172599>

Résumé de thèse

Dans nos sociétés contemporaines en constante mutation, la mobilité étudiante constitue un phénomène indissociablement lié à la mondialisation et implique un ensemble d'enjeux, de discours, de représentations des acteurs et co-acteurs à différentes échelles (macro-sociale, méso-institutionnelle et micro-individuelle). Si sa forme encadrée s'est démocratisée en Chine, en s'inscrivant dans l'internationalisation des universités ayant débuté depuis les années 90, elle préoccupe peu les chercheurs chinois sur le plan de la formation didactique. C'est dans ce contexte-là que cette thèse interroge la didactique de la mobilité en milieu universitaire chinois. Elle se donne pour finalités de *comprendre* les expériences de mobilité réellement vécues par les étudiants chinois, et d'*intervenir* en proposant des médiations didactiques contextualisées.

Fondée sur une *recherche-action* de deux cycles, menée entre 2017 et 2019, auprès d'étudiants et d'enseignants de français dans une université chinoise de premier rang, cette étude propose de répondre aux questions de deux catégories : l'une consiste en la description, l'analyse et l'interprétation des caractéristiques des expériences de mobilité du public étudié, de ses rapports avec l'altérité, ainsi que l'impact du séjour sur son appropriation langagière et interculturelle ; l'autre concerne une discussion sur *pourquoi* (nécessité) et *comment* (principes didactiques, dispositifs modélisables, contextualisation) effectuer des médiations didactiques. Selon les principes épistémologiques des méthodes

empirico-inductives qualitatives, a été construit un corpus reconstituit composé des données issues d'une enquête ethnographique (sollicitant diverses méthodes qualitatives) et de nos pratiques pédagogiques.

L'étude englobe trois échelles d'analyse : tout d'abord, les échelles macro-nationale et méso-institutionnelle, dont les enjeux, les objectifs et les besoins institutionnels autour de la mobilité encadrée ont été abordés dans la perspective de l'internationalisation universitaire et de l'enseignement du français à titre de spécialité. Trois angles de vue précis et opérationnels se sont profilés pour envisager la mobilité dans le contexte chinois : la mobilité en tant que *forme de l'internationalisation*, *modalité formative*, ainsi qu'*objet de médiation et de réflexions didactiques*. Si l'articulation entre les deux premières est étroite, celle des deux suivantes n'est pas évidente. De même, à l'échelle méso-institutionnelle, l'analyse thématique des entretiens avec les enseignants dévoile les rôles des différents acteurs du terrain, leurs positionnements vis-à-vis des politiques éducatives, ainsi que les mesures et dispositifs dans le micro-système du département de français stables, mais toutefois problématiques et insuffisants. Puis, à l'échelle micro-individuelle se rattache une analyse inductive des entretiens biographiques et semi-directifs avec vingt-quatre étudiants âgés de 19 à 24 ans. Celle-ci est déployée sur trois plans : 1) une caractérisation basique des expériences, 2) une compréhension des expériences de rencontre avec l'altérité et 3) une analyse des apports du séjour et des besoins vis-à-vis des médiations didactiques.

L'analyse met en exergue la nécessité des médiations didactiques et les problèmes relevant de deux ordres : *primo*, les apports limités sur le plan langagier et interculturel et les potentialités formatives peu explorées de la mobilité ; *secundo*, le déclin de la mobilité et le manque de valorisation de ses valeurs humanistes au sein de l'institution. Afin de les résoudre, un ensemble de principes didactiques appuyés sur des références théoriques - avant, pendant et après la mobilité - est ensuite proposé, dont certains sont illustrés par nos actions pédagogiques déjà effectuées et évaluées. La thèse débouche sur l'analyse d'un dispositif pédagogique, centré sur la réflexivité, la co-construction des représentations avec les étudiants et reliant les thèmes de *mobilité*, de *plurilinguisme* et d'*interculturel*. Les résultats confirment nos hypothèses, ouvrent de nouvelles pistes de transposition et d'amélioration à poursuivre dans d'autres situations d'enseignement similaires et invitent aussi à repenser la mobilité dans une perspective humaniste.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Le silence dans l'œuvre romanesque de Pascal Quignard

LIU Juan

Université de Suzhou, Chine
julieliujuan77@sina.com

Directeur : WANG Jing

Année : 2021

Type : Thèse de doctorat

Université : Université normale de l'Est de Chine

Discipline : Littérature française

Mots-clés : Pascal Quignard, silence, vie, musique, écriture

Résumé de thèse

Pascal Quignard, né en 1948, est un écrivain français contemporain réputé. À partir de 1969, date de la publication de son premier ouvrage, Quignard ne cesse d'écrire et a publié jusqu'à présent 84 titres. L'œuvre de Quignard occupe une place indéniable au sein de l'histoire contemporaine de la littérature française et suscite l'intérêt grandissant des chercheurs et des critiques littéraires. Elle se mélange des notions de multiples domaines et ne se cantonne pas à un seul genre ou elle appelle à la rupture des frontières génériques. Par l'ampleur et la voix unique de son œuvre, Quignard est couronné de biens des prix littéraires dont le prix Goncourt et le Grand Prix du Roman de l'Académie française.

À l'aube de sa vie, Quignard a été nourri, grâce à sa famille, du goût et de l'amour pour les lettres et la musique et a reçu une formation systématique de la philosophie. Doué d'une grande maîtrise du langage et de la musique, ainsi que de la spéculation philosophique, Pascal Quignard s'intéresse toujours à la langue. Ses expériences personnelles du mutisme le poussent à considérer le rapport entre paroles et signification. Son attention se focalise finalement sur le silence.

Le silence est un thème axial dans l'œuvre de Quignard. Il est fondé principalement sur un doute et une attitude négative à l'égard de la vertu ou de l'utilité du langage. Pour notre écrivain, étant exclu des éléments non-nécessaires à la vie, tels que langage, identité, relation, gloire, logique, constitue une voie ou même la seule voie qui donne accès à l'état le plus naturel, le plus pur de la vie, c'est-à-dire l'extase de la musique ou le ravissement qu'offre une écriture silencieuse.

Le présent travail a pour corpus l'ensemble des romans publiés par Pascal Quignard. En recourant aux diverses méthodes, telles que la micro-lecture, l'analyse textuelle et la thématique littéraire qui organisent en principe dans notre étude selon cet ordre progressif, nous dénichons d'abord, dans les neuf romans, les principaux matériaux du silence, c'est-à-dire les scènes, les référents et les concepts qui suggèrent ou connotent le silence pour en analyser ensuite la portée, à dessin de traiter en profondeur la notion du silence comme un signifiant propre à Pascal Quignard.

Notre étude est divisée en trois parties. Elles correspondent aux trois aspects liés intimement au silence et se consacrent à l'analyse du système de relations entre vie et silence, musique et silence, silence et écriture. Chaque partie se déroule autour d'une question centrale et en même temps interprète la vie, la musique et l'écriture.

Dans la première partie, nous faisons une analyse de la relation entre vie et silence. Pour Quignard, la vie vient du silence. L'entrée dans le langage signifie également l'entrée dans la culture et dans l'aliénation. Ainsi, le retour au silence implique le retour à l'origine. Dans le monde pré-natal, le fœtus vit dans un monde sans langage et constitue un tout avec le corps maternel. La naissance interrompt le silence de l'origine de vie. Elle signale non seulement la première tombée sur terre et la séparation du corps maternel, mais aussi l'entrée dans le monde bruyant construit du langage. Par le refus de l'identité, le choix de la solitude, le retour à l'état originaire et le dépassement de l'amour social, les personnages quignardiens envisagent de retrouver un nouveau mode de vie pour atteindre au silence. Ils effectuent finalement un retour à la nature et s'adonnent entièrement à la création ou à la rénovation artistique dans un lieu, un temps et un état de silence.

La deuxième partie est consacrée à l'analyse de la relation entre musique et silence. Pour Quignard, le silence est aussi l'origine de la musique, comme le blanc laissé en peinture et le vide intérieur en porcelaine. La nature de la musique réside dans l'inaudible, l'indicible et l'invisible. Elle est capable de dire les douleurs inexprimables par paroles. Néanmoins, en tant qu'art sacré, la musique va peu à peu à l'extrême rationalité et devient le seul, de tous les arts, qui ait collaboré à l'extermination des Juifs. Si son rôle de collaborateur de l'extermination constitue un exemple extrême, la musique devient incontestablement le déchirement sonore ou même la pièce majeure dans le chaos sonore de la vie moderne. Ce phénomène inquiétant nécessite une leçon de musique qui nous apprend que la vraie musique n'est liée ni à l'instrument ni à la technique. La vraie musique réside dans la nature de l'homme, dans la société primitive et notamment dans l'immense Nature de silence. Elle est née du sentiment au fond du cœur et exprime les regrets, les plaintes. La vraie musique hèle le perdu. Aussi que les personnages-musiciens ont-ils pu concevoir la musique naturelle. Composée dans la nature, la musique naturelle est dépourvue de signification. De plus, elle est capable d'atteindre à l'Entendre pur et d'accomplir le désenchantement de la musique.

Dans la troisième partie, nous analysons la relation entre silence et écriture. Sur le plan de la forme, Quignard met en pratique l'écriture fragmentaire qui est basée sur la fragmentation et la discontinuité de la pensée. Par un silence discontinu et fragmentaire du récit, l'auteur vise à démontrer la continuité et le tout du monde originaire, à refléter réellement la pensée et les actes de l'humain. Le choix de l'écriture fragmentaire correspond au geste asocial de Quignard. L'auteur se définit comme un littéraire ou un lettré qui lit et relit siècle après siècle les Anciens. Il revisite des temps lointains, exhume des héros délaissés ou oubliés par l'Histoire et crée un monde hallucinatoire. La lecture et la (ré)écriture de l'Histoire constituent une partie importante de ses romans. À noter que tant la forme que le contenu de l'œuvre romanesque de Quignard sont inséparables de ses spéculations du langage. En qualité du pur acquis, le langage est défaillant et peut quitter l'homme à tout moment. La défaillance du langage est considérée comme la source de l'écriture. Par l'écriture, par le parler mutique, Quignard vise à se dégager du langage collectif, à rejeter l'aliénation linguistique et sociale, à quêter le mot défaillant et à accéder finalement à la déprogrammation de la littérature.

Les recherches dans le présent travail nous permettent de donner une définition éclairée du silence dans les romans de Quignard et en même temps de mieux connaître, de mieux comprendre l'influence exercée par l'auteur sur l'orientation de la future littérature. Le silence ne signifie pas l'absence complète de toute parole ou le rejet absolu de tout bruit, mais une fuite, un mode de lutter contre la vanité sociale. À travers l'écriture du silence, Quignard a pu réfléchir sur la civilisation moderne et proposer un nouveau mode de vie, une nouvelle forme de musique et un autre modèle de la littérature.



ISSN 1776-2669
ISSN en ligne 2260-6483

Synergies Chine n° 17 - 2022 p. 255-257

Étude contrastive sur les déterminants des anaphores nominales en français et en chinois dans le genre littéraire : Le cas du corpus bilingue du roman *Madame Bovary*

WANG Pengfei

Institut de Diplomatie de Chine

wangpengfei@cfau.edu.cn

<https://orcid.org/0000-0001-6274-2892>



Directrice : WANG Xiuli

Année : 2020

Type : Thèse de doctorat

Université : Université des Langues et Cultures de Pékin, Chine

Discipline : Sciences des langues

Mots-clés : étude contrastive, anaphore nominale, déterminants, emploi, contraintes

Résumé de thèse

L'anaphore est un procédé efficace et nécessaire à la réalisation de la cohésion du discours. L'étude de l'anaphore appartient à la cohésion textuelle. Dans une relation anaphorique, la forme de l'expression anaphorique est variée, incluant des pronoms, noms, « zéro » (qui ne prend aucune forme lexicale, étant l'expression anaphorique) et même verbale. Ce sont dans ces formes de reprises que se réalisent les différents types d'anaphores, tels que l'anaphore pronominale, l'anaphore nominale, l'anaphore verbale, l'anaphore adverbiale et l'anaphore « zéro ». Parmi tous ces types d'anaphores, la compréhension de l'anaphore nominale est la plus difficile, sa valeur cognitive étant complexe pour les lecteurs et les interlocuteurs. En effet, dans l'anaphore nominale, les déterminants des expressions anaphoriques sont des composantes imposées et paramétrées, et l'emploi de ces différents déterminants peut ainsi exercer une forte influence sur plusieurs aspects fonctionnels de l'anaphore nominale, tels que sa propriété sémantique, ses fonctions pragmatiques et son rôle dans la cohésion transphrastique.

Dans le cas des textes littéraires franco-chinois exemplifiés par le roman *Madame Bovary*, nous avons principalement découvert trois types de déterminants communs en français et en chinois : les déterminants définis, les déterminants possessifs et les déterminants démonstratifs. Cependant, les contextes de l'emploi de ces trois types de déterminants dans les deux langues nous révèlent plusieurs différences. Avant tout, du point de vue de la surface structurelle, leurs formes littérales et leurs fréquences d'utilisation varient énormément. De plus, d'un point de vue structurel approfondi, nous pouvons voir que les occurrences et les

contraintes de leur emploi sont très différentes. Nous avons mené ces complexités structurales à notre étude contrastive afin d'analyser en détail l'emploi des déterminants dans l'expression anaphorique de l'anaphore nominale au travers des occurrences relevées dans la version française écrite par Gustave FLAUBERT et la version chinoise traduite par LI Jianwu du roman *Madame Bovary*. Nous mettons ici trois éléments de recherche en lumière : - avant tout, nous recherchons les homogénéités de l'emploi des trois types de déterminants dans les deux langues, - ensuite, nous trouvons et explorons les hétérogénéités de leur emploi, - et pour terminer, nous discutons des contraintes liées à l'emploi de chaque déterminant.

En vue de résoudre ces problématiques, nous délimitons d'abord tous les aspects de notre étude. Nous nous focalisons sur le contexte épistémologique (le cadre théorique, la littérature référentielle et l'approche pour établir le corpus) et sur les notions corrélatives (la définition et les sous-types) de l'anaphore. Par la suite, nous nous concentrons sur les anaphores nominales, surtout sur les déterminants qui peuvent étayer ces anaphores nominales en construisant un « pontage » entre l'antécédent et les expressions anaphoriques. Nous présentons ici plusieurs paramètres importants permettant de comprendre l'anaphore nominale et liée à la définition même de l'anaphore nominale, aux sous-types de l'anaphore nominale, aux critères de l'antécédent et aux corrélations anaphoriques.

Nous basant sur ces notions mentionnées et ces paramètres présentés, nous effectuons des examens visant les trois types de déterminants communs (défini, possessif et démonstratif) en français et en chinois. Nous les analysons sous deux aspects. Sous le premier aspect, nous montrons les formes linguistiques des trois types de déterminants en français et en chinois. Et sous le deuxième aspect, nous mettons en avant les occurrences de l'emploi des trois types de déterminants en français et en chinois. Dans cette partie, le paramètre principal de notre analyse se base sur deux conceptions de l'anaphore, soit la conception textuelle et la conception cognitive. De plus, nous mettons aussi l'accent sur les critères de l'antécédent lié à chaque déterminant que nous aurons déjà mentionnés. Après avoir analysé ces occurrences, nous continuons à dévoiler les contraintes de l'emploi des déterminants dans les deux langues tant sur le plan des points communs que sur le plan des différences.

Les données venues de notre corpus et les occurrences analysées nous permettent de révéler des résultats principaux concernant trois aspects : la fréquence, les cas de l'emploi et les contraintes. Pour la fréquence, nous pouvons la montrer dans les schémas suivants : en français, Déterminant défini > Déterminant possessif > Déterminant démonstratif, et en chinois, Déterminant zéro(défini) > Déterminant possessif > Déterminant démonstratif. Pour les cas de l'emploi de chaque déterminant, nous trouvons que la « hiérarchie de traits sémantiques » joue un rôle dominant. Selon cette hiérarchie, nous pouvons classer toutes les entités en trois catégories : les entités animées humaines (soit les humains), les entités animées non humaines et les entités inanimées. Parmi ces trois catégories d'entités, les entités animées humaines représentent la plus haute accessibilité de l'emploi

des déterminants possessif et démonstratif, tandis que les entités inanimées représentent l'accessibilité la plus faible. Et quant aux contraintes de l'emploi, en nous appuyant sur les deux conceptions expliquées concernant l'anaphore, nous les divisons en quatre types. Soit : les contraintes sémantiques, les contraintes cognitives, les contraintes pragmatiques et les contraintes syntaxiques (ou grammaticales). Hormis ces quatre types de contraintes, nous mettons également l'accent sur une contrainte particulière de l'emploi du déterminant que l'on appelle le trait de l'« aliénation ». De plus, nos observations et nos analyses nous permettent de révéler une contrainte assez spécifique ou même « unique » dans la langue chinoise qui est liée essentiellement à la « prosodie » du mandarin. Nous en discutons sous forme d'ajout dans le cadre de notre analyse des contraintes.

Selon les réflexions présentées ci-dessus, nous expliquons et synthétisons les points communs et les différences concernant l'emploi des trois types de déterminants dans l'expression anaphorique de l'anaphore nominale dans le genre littéraire franco/chinois. Nous espérons que les résultats de cette analyse pourront à la fois perfectionner l'étude d'anaphore en français et en chinois, et donner de nouvelles inspirations dans le progrès de la recherche contrastive franco-chinoise.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Étude contrastive des expressions référentielles basée sur un corpus parallèle français-chinois

HU Qing

Université de la Ville de Beijing, Chine

18510805267@163.com



Directrice : WANG Xiuli

Année : 2021

Type : Thèse de doctorat

Université : Université des Langues et Cultures de Beijing, Chine

Discipline : Sciences du langage

Mots-clés : chaîne de référence, expression référentielle, étude contrastive, analyse textuelle

Résumé de thèse

La notion de chaîne de référence est née dans les années 80 du siècle dernier, introduite par C. Chastain, philosophe du langage. Cette notion a attiré largement et rapidement l'attention des chercheurs de l'analyse textuelle. En effet, la référence textuelle est réalisée par une ou plusieurs expression(s) référentielle(s) constituant les chaînes de référence en fonction d'un certain ordre, autour desquelles se développe le texte. En français comme en chinois, les expressions référentielles se composent des trois catégories : les noms propres, les groupes nominaux et les expressions pronominales. L'étude sur la distribution de ces expressions référentielles et la modélisation de ces chaînes de référence jouent un rôle important dans la compréhension de la référence du texte, de la cohésion et de la cohérence textuelle.

Cette thèse est partie des nouvelles de Guy de Maupassant et sa traduction par Shaohou ZHAO, nous avons comparé et analysé les chaînes de référence et les expressions référentielles des personnages principaux dans les contes de G. de Maupassant. Nos objectifs sont prévus : dans un premier temps, trouver les différences et similitudes des expressions référentielles en français et en chinois ; dans un deuxième temps, analyser les causes originales de ces différences dégagées ; et dans un troisième temps, découvrir d'une manière plus poussée les ressemblances et les différences des chaînes de référence en français et en chinois tout en essayant de modéliser et de visualiser ces chaînes.

Tenant compte des objectifs ci-dessus, cette thèse s'est déroulée dans les cadres théoriques de la linguistique textuelle et ses paramètres. Les théories des linguistes français :

M. Charolles, C. Schnedecker et F. Landragin et celles des linguistes chinois jettent une base solide sur notre analyse.

Quant à l'étude comparative des expressions référentielles à l'échelle micro-textuelle, à travers l'annotation et les statistiques de la distribution, nous avons constaté que dans les textes narratifs, les noms propres et les pronoms sont les expressions référentielles les plus distribuées sur les chaînes de référence des personnages principaux. Donc, dans cette thèse, nous nous sommes concentrés sur les noms propres et les expressions pronominales.

D'abord, nous avons discuté sur les noms propres. Nous avons présenté des fonctions textuelles des noms propres en français, leur comparaison avec les équivalents en chinois, afin d'explicitier leurs différences. Nous avons constaté que les noms propres sont chargés de l'ouverture et de la fermeture des chaînes. Néanmoins, par rapport au français, il y a plus de noms propres en chinois, cette disproportion est due essentiellement aux différents moyens d'exprimer le double rapport d'appartenance en français et en chinois, au manque de pronoms relatifs et de pronoms anaphoriques en chinois.

Ensuite, nous avons mené une étude contrastive sur les expressions pronominales. Notre analyse s'est effectuée par une discussion des catégories et des fonctions textuelles des pronoms français, puis nous les avons comparés avec les pronoms chinois dans le but de remettre au net leurs différences et les causes qui conditionnent celles-ci. Nos analyses ont montré que les pronoms, dont les fonctions sont différentes des celles des noms propres, sont les moyens principaux à maintenir ces chaînes. Concernant les catégories pronominales en français et en chinois, l'anaphore zéro en chinois ont tendance de remplacer les pronoms de la troisième personne en français, cette transformation est à la suite des différentes manières d'exprimer les sujets coréférentiels en français et en chinois, de l'omission des pronoms compléments d'objet en chinois.

Enfin, nous avons analysé les chaînes de référence au niveau macro-textuelle par l'intermédiaire d'un outil d'annotation, de calcul et de visualisation. Nous avons analysé quantitativement les nombres et les proportions des expressions référentielles, visualisé les chaînes de références et réalisé la modélisation de ces chaînes. Nous avons constaté que les chaînes de référence sont une unité transphrastique. Dans notre corpus parallèle français-chinois, les expressions référentielles en chinois sont plus nombreuses que celles en français. En fonction de la comparaison des chaînes référentielles dans les deux langues, celles en chinois sont à la fois plus longues (6.31 maillons vs. 5.63 maillons) et plus denses (2.53 maillons vs. 2.30 maillons) par rapport à celles en français.

Sans doute les résultats de nos études aident à mieux connaître les chaînes de références dans les textes narratifs, ainsi que les différences et similitudes des expressions référentielles, pour que nous puissions dégager les règles de la modélisation et du maintien des chaînes, alimenter les théories linguistiques de la référence.

En même temps, cette thèse fournit des inspirations aux enseignants du français et du chinois ; nos analyses servent également au traitement automatique du langage en chiffrant les comparaisons des deux langues dans le domaine de l'analyse textuelle.



Étude sur le développement après les stress des expatriés chinois —Le cas des entreprises étatiques de construction chinoises basées en Algérie

LU Weili

L'IBS de l'Université de Technologie
et de Commerce de Chongqing, Chine
925455682@qq.com

Directeur : ZHENG Lihua

Année : 2021

Type : Thèse de doctorat

Université : Université des Etudes étrangères du Guangdong, Chine

Discipline : La communication interculturelle

Mots-clés : Développement après les stress, expatrié, Algérie, entreprises étatiques de construction chinoises

Résumé de thèse

À l'heure actuelle, le marché des infrastructures algérien est devenu le plus grand marché de la Chine en Afrique et les entreprises de construction chinoises ont besoin d'un grand nombre de mains-d'œuvre en Algérie. Les expatriés chinois constituent ainsi leur principale force sur le marché algérien. Ces expatriés, loin de la patrie et vivant dans un environnement culturel étranger, connaissent de nombreux stress. Ces stress ont certes un impact négatif physiologique et psychologique sur l'individu, mais en même temps ce dernier peut se redresser et se développer dans et après la lutte contre les stress.

Cette recherche s'appuie sur une enquête auprès des expatriés des entreprises étatiques de construction chinoises et a pour objectif d'analyser le développement des expatriés après les stress et de mettre en lumière les facteurs d'influence concernés.

Cette recherche recourt à une combinaison de recherches qualitative et quantitative. La recherche qualitative comprend deux volets: longitudinal et horizontal. Le volet longitudinal se concrétise en l'analyse d'un cas typique qui décrit en détail le processus du développement après les stress d'un expatrié en suivant son vécu en situation et dans le temps. Le volet horizontal, basé sur 53 entretiens semi-structurés approfondis réalisés auprès des expatriés des entreprises étatiques basées en Algérie, est l'analyse par thèmes du développement après les stress des expatriés, tels que les origines des stress, les réactions aux stress, les stratégies utilisées pour affronter les stress et les changements positifs des expatriés après les stress. Pour cette partie d'analyses, guidée par la théorie fondée, nous

nous recourons au logiciel d'analyse qualitative Nvivo12.0. Quant à la recherche quantitative, il s'agit d'une enquête par questionnaire réalisée sur le Questionnaire Star, plateforme de questionnaires en ligne, qui a réussi à obtenir les réponses des 100 expatriés chinois ayant travaillé ou travaillant encore en Algérie. Pour cette partie, nous nous sommes servis du logiciel d'analyse de données SPSS afin de vérifier quantitativement l'échelle du développement après les stress des expatriés.

Notre étude nous montre que les stress des expatriés chinois en Algérie sont étroitement liés à leur vie et à leur travail, que face aux stress, les expatriés ont psychologiquement des réponses négatives. Certains expatriés adoptent des stratégies d'adaptation actives consistant à prendre de différentes mesures dans la lutte contre les stress et d'autres, des stratégies d'adaptation négatives en se laissant aller ou tomber, que le développement après les stress des expatriés comprend la dimension personnelle se référant aux aspects matériel, cognitif, émotionnel et comportemental et la dimension interpersonnelle se référant principalement aux progrès que font les individus en amour et en amitié et que le développement après les stress des expatriés est conditionné à la fois par les degrés des stress eux-mêmes et des facteurs externes tels que la distance culturelle nationale, le soutien social, etc., et des facteurs internes comme la personnalité, l'expérience de travail avant l'expatriation, la motivation d'expatriation, l'attitude interculturelle, etc. Les stress, les facteurs externes et les facteurs personnels influencent les réponses négatives des expatriés aux stress et leurs stratégies d'adaptation, affectant ainsi leur développement après les stress. Selon notre étude, les expatriés qui ont réussi et qui ont échoué dans l'expatriation se développent tous après les stress, mais l'intensité et l'efficacité du développement se différencient. Ceux qui ont réussi l'expatriation se développent plus vite après les stress, tandis que ceux qui ont échoué dans l'expatriation se développent moins rapidement après les stress.

Nous espérons que notre étude pourra combler les lacunes dans la recherche sur le développement des expatriés après les stress et élargir les études sur l'Algérie. Nous espérons également que notre étude pourra aider les expatriés à mieux savoir répondre aux stress de manière plus efficace et à se remettre des stress plus rapidement et les entreprises étatiques de construction à mieux créer un environnement qui favorise le développement après les stress de leurs expatriés et à mieux stabiliser leur équipe d'expatriés.



Les attitudes et les comportements des Chinois et des Français face à l'incertitude dans le travail : une approche interculturelle

XING Luwei

Université du Shandong, Chine
sarahhola@hotmail.com

Directeur de thèse : ZHENG Lihua, **Codirectrice** : Charles-Pauvers Brigitte

Année : 2021

Type : Thèse de doctorat

Université : Université des Études Étrangère du Guangdong, Chine (codir. Université de Nantes, France)

Discipline : communication interculturelle

Mots-clés : attitude, comportement, incertitude, travail, interculturel

Résumé de thèse

La mondialisation facilite le déplacement des gens, mais engendre en même temps une incertitude liée à la rencontre des cultures différentes. Le principal objectif de ce travail consiste à étudier les attitudes et les comportements des Français et des Chinois face à l'incertitude dans le contexte interculturel des entreprises françaises implantées en Chine.

Notre étude, basée sur 60 entretiens réalisés auprès des Français et des Chinois, nous a permis de constater des différences majeures aussi bien dans la représentation de l'incertitude de nos enquêtés que dans leurs attitudes et comportements en situation incertaine. L'incertitude est perçue par les Français comme un danger de sorte qu'elle provoque chez eux de l'angoisse; alors qu'ils tentent de la contrôler, de la maîtriser, de la réduire et de l'éviter en recourant à des règles, à l'anticipation des activités, à la conception minutieuse des projets, à l'exigence de la qualité, etc., tandis que les Chinois considèrent l'incertitude comme un fait naturel présentant un danger, mais aussi des opportunités, l'acceptent avec tranquillité, en se laissant porter par le développement des choses, en s'adaptant à la situation, en attendant avec patience le mûrissement des effets, tout en guettant le bon moment pour agir et en tirant profit.

Les différences observées dans les attitudes et comportements à l'égard de l'incertitude se trouvent souvent à l'origine des malentendus et des conflits dans le travail en contexte interculturel et s'expliquent d'une part, par les racines philosophiques et historiques profondes dont relève chaque culture et d'autre part, par les facteurs situationnels liés au contexte concret de la coopération interculturelle.

En outre, notre étude nous montre que la confrontation interculturelle a provoqué des changements dans l'attitude et le comportement tant des Chinois que des Français. Cette découverte nous conduit à aller plus loin dans la réflexion sur la possibilité d'un nouveau mode de management qui diffère du management occidental et du management traditionnel chinois, mais qui s'adapte mieux à la situation que représente une entreprise française implantée en Chine et qui soit plus producteur de la synergie interculturelle, une énergie dynamique résultant des interactions entre les acteurs appartenant à des cultures différentes. La diversité culturelle constitue ainsi à la fois un obstacle à franchir et une richesse à exploiter.

Synergies Chine n° 17 / 2022



Annexes



Profils des contributeurs



• Préfacier •

Jacques CORTES est Professeur honoraire de l'Université de Rouen Normandie (Linguistique générale, Linguistique française et Didactologie des Langues-cultures). Après une carrière à l'étranger (Algérie, Japon, Maroc, et Zaïre pour l'Unesco), il a dirigé le CREDIF (Centre de Recherches et d'Études pour la Diffusion du Français, à l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud, de 1973 à 1986, puis le French American Institute for International Studies (FAIS) pour le compte de la Mission Laïque Française, de 1986 à 1989, créant et animant, pendant 3 ans, à partir de Houston (Texas) la revue Pages d'Écritures (27 numéros publiés). Nommé Professeur à l'ENS de Saint-Cloud en 1983, il demande et obtient quelques années plus tard sa nomination à l'Université de Rouen où sa présence et sa compétence permettent la création d'un Institut de Français Langue étrangère dans le cadre du DESCILAC (Département des Sciences du Langage et de la Communication). En 1998-99, il fonde le GERFLINT (Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale), Programme mondial de diffusion scientifique francophone en réseau qui compte aujourd'hui une trentaine de revues internationales et une collection scientifique. Disciple d'André Martinet pour la linguistique Générale, il est co-auteur de la Grammaire Fonctionnelle du Français (Didier). Il se réclame aujourd'hui de la pensée d'Edgar Morin et défend avec conviction la théorie de la complexité, notamment pour toutes les recherches scientifiques touchant à l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures étrangères. Nombreuses publications en France et à l'étranger.

• Coordinateurs scientifiques •

PU Zhihong est docteur de l'Université Paris 3 Nouvelle-Sorbonne, Professeur des universités à l'Université Sun Yat-sen, habilité à diriger des recherches. Ses domaines de recherches sont la didactologie des langues et des cultures, la sociolinguistique et la communication interculturelle.

Frédérique PENILLA est attachée de coopération éducative (jusqu'en juillet 2022) à l'Ambassade de France en Chine. Professeur agrégé, docteur en sciences du langage et qualifiée aux fonctions de maître de conférences, elle a enseigné en Australie et en France avant d'être chargée de la coopération linguistique en Corée du Sud et au Maroc. Elle préside la conférence des directeurs de centres universitaires de FLE (ADCUEFE) et a été directrice du Centre de linguistique appliquée (CLA) de l'Université de Franche-Comté.

• Auteurs d'article •

LEE Hsin-I est docteur qualifiée 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'Université du Tourisme de Guilin en Chine. Elle a publié une vingtaine d'articles dans des revues scientifiques (SSCI ; El Compendex ; Erih Plus, etc.) sur la pédagogie de l'enseignement du FLE. Ses recherches se focalisent sur le Français Langue Etrangère (FLE), le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) et l'évaluation.

Vincent LECOMTE, diplômé d'études approfondies (DEA) en Histoire à l'université du Maine (France). Enseignant à l'université de Jinan en Chine. Il a longtemps enseigné le FLE à Taïwan et ensuite en Chine. Ses recherches se focalisent en histoire et en littérature française.

LI Chao, maître de conférences à l'Institut des langues occidentales de Guangdong University of Foreign Studies South China Business College, elle a fait son master en FLE à l'Université de Poitiers et fait sa thèse à l'École des hautes études en sciences sociales. Ses activités de recherche sont organisées autour de l'enseignement et l'apprentissage du FLE, de l'éducation appliquée en Chine et de la traductologie.

XU Yiru, docteur en sciences du langage et didactique des langues, qualifiée en 7^e section du CNU, maître de conférences à l'Institut des langues étrangères de l'Université Sun Yat-sen (Chine) et membre associé du laboratoire ICAR UMR 5191(Labex ASLAN). Ses travaux de recherche portent sur la linguistique appliquée concernant l'analyse conversationnelle, l'interaction exolingue et didactique, la multimodalité et l'évaluation en langues.

Marie BOULLARD-LIU a multiplié les expériences d'enseignement du français à Shanghai depuis plus de dix ans, notamment au sein de l'Institut des Langues Etrangères de Pudong et dans le cadre du programme FLAM (Français Langue Maternelle) de l'Alliance Française. Actuellement en poste au Lycée Français de Shanghai en tant que professeur des écoles, elle termine une thèse de doctorat en Didactique des Langues et des Cultures à l'Université Paris 3 - Sorbonne Nouvelle, sous la direction de Danièle Moore et Muriel Molinié (Construction du plurilinguisme et de la plurilittérature de jeunes scolarisés en lycée français à Shanghai).

ZHOU Xiaofei est enseignante de français à l'Université des Études internationales du Sichuan (Chine). Ses intérêts de recherche se concentrent sur la didactique du français, surtout l'acquisition de la compétence pluriculturelle et interculturelle.

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.

Joël LOEHR, après avoir été professeur en CPGE (concours de l'ENS), puis enseignant-chercheur à l'Université de Bourgogne, est actuellement professeur de littérature française des XX^e et XXI^e siècles et directeur de recherches à SISU (Chongqing). Il est l'auteur de trois ouvrages en nom propre (dont un paru en Chine : *Le Regard et la Voix dans le roman moderne*, 2018), a participé à plusieurs ouvrages collectifs, et publié une soixantaine d'articles (notamment dans les revues *Poétique*, *Littérature*, *Revue d'Histoire littéraire de la France*).

WU Chunfeng, docteur ès lettres, est professeur adjoint de l'Université des langues étrangères de Tianjin et directeur du département de français. Ses recherches portent principalement sur François Cheng et la poésie française contemporaine. Il est l'auteur de plusieurs articles sur la poésie, notamment *Le Dialogue entre la poésie de François Cheng et la poésie contemporaine*.

Claude TUDURI est à l'université Paris VI, Pierre et Marie Curie, Paris (France). Après des études de lettres modernes et de philosophie, un 3^e cycle « Réalisation multimédia et édition électronique » à Paris VIII en 1998 l'a amené à travailler dans la production audiovisuelle et à enseigner la culture visuelle. Aujourd'hui, la poésie moderne et contemporaine francophone et sinophone est l'axe principal de ses recherches.

HUANG Chaobin est docteur en Sciences du langage à l'Université Sorbonne nouvelle – Paris 3. Il est qualifié aux fonctions de maître de conférences en 7^e section (Sciences du langage). Ses domaines de recherche sont la linguistique de l'énonciation, l'analyse du discours littéraire et la sémiotique du langage. Il travaille sur le langage intérieur et l'écriture littéraire de la conscience dans des perspectives linguistiques.

YAO Jingchen, docteur en linguistique, est enseignant de français au sein de la Faculté des langues et cultures étrangères à l'Université Fudan. Ses intérêts de recherche couvrent des domaines aussi divers que sémantique (temps et adverbiaux temporels), pragmatique (connecteurs pragmatiques), études régionales (Afrique subsaharienne francophone).

DANG Qinran a obtenu son diplôme de doctorat en linguistique à l'Institut National des Langues et Civilisations Orientales (INALCO). Elle travaille actuellement à l'Université des finances et de l'économie de Shanghai en tant qu'enseignante de français. Ses intérêts se centrent sur le Traitement automatique des langues (TAL), la linguistique de corpus et l'analyse du discours qui font souvent appel aux méthodes quantitatives parmi lesquelles on peut trouver par exemple la Textométrie.

CHEN Guangfeng a obtenu son doctorat en linguistique appliquée française à l'Université de l'Alberta (Canada) en 2017, après sa licence et son master en études de langue française à l'Université de l'Économie et du Commerce International (Pékin, Chine). Elle travaille actuellement comme professeur adjoint à l'Université du Hunan (Changsha, Chine). Ses domaines de recherche comprennent la didactique du français langue étrangère, la sociolinguistique et l'analyse du discours.

SHEN Huaming est doctorant en didactique des langues-cultures à l'Université des Langues étrangères de Beijing, Chine. Il enseigne le français à l'Université de l'Économie et du Commerce international (Beijing, Chine) depuis 2012. Il s'intéresse à la didactique du français et notamment à la traduction, en théorie comme en pratique.

ZHANG Yi, docteur en traductologie de l'Institut National des Langues et Civilisations Orientales (Inalco), est actuellement enseignant-chercheur à la Faculté d'Études françaises et francophones de l'Université des Langues étrangères de Beijing. Ses principaux axes de recherches comprennent les théories de la traduction, les études du traducteur Fu Lei et les traductions françaises de romans classiques chinois.

LI Yuanfei est enseignante de français à l'Université des Sciences et Technologies de l'Est de la Chine. Ses intérêts de recherche portent sur la traductologie, notamment l'interprétation, la formation des interprètes et la didactique de l'interprétation.

YANG Fen est professeur à l'Université normale de la Chine Centrale. Elle enseigne la langue et la littérature françaises et travaille en tant que chercheur dans le domaine de la culture et de la littérature française et francophone.

LI Yujing, diplômée de l'Université de Wuhan, est enseignante de français à l'Ecole du commerce de Shanghai. Elle est aussi gestionnaire de la base de formation du Ministère du Commerce.

• Auteurs des résumés de thèse •

JIAO Shuman est actuellement enseignante de français à l'Université de Shanghai. Docteur en Didactique des langues et des cultures de l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, elle s'intéresse en particulier à la didactique de la mobilité, à l'éducation interculturelle, à l'internationalisation universitaire, ainsi qu'à la réflexivité dans l'enseignement-apprentissage du français en Chine.

LIU Juan, docteur ès lettres de l'Université normale de l'Est de Chine, est professeur adjoint et directrice adjointe du département de français de l'Université de Suzhou. Ses intérêts se centrent sur la littérature française et l'enseignement du français.

WANG Pengfei, docteur en linguistique française de l'Université des Langues et Cultures de Pékin, est enseignant de l'Institut de Diplomatie de Chine et directeur pédagogique de l'Institut Confucius de l'Université de Polynésie française. Ses intérêts se centrent sur l'étude contrastive en linguistique textuelle et sur la didactique des langues.

HU Qing, docteur ès lettres de l'Université des Langues et Cultures de Beijing diplômée en 2021, est maître de conférences de langue et littérature françaises à Université de la ville de Beijing depuis 2015. Elle poursuit des recherches dans les domaines suivants : l'analyse discursive, la linguistique comparative, la didactique du français et la traduction.

Ses publications principales : *Analyse textuelle sur l'annotation et la distribution des chaînes référentielles en chinois et en français* (ouvrage publié avec Wang Xiuli), *Analyse textuelle de ponctuation (virgule) en chinois et en français – à travers L'Étranger d'Albert Camus* (article), *L'interaction des signes ponctuels et des moyens cohésifs* (article), *Analyse contrastive des anaphores zéro en français et en chinois* (article).

LU Weili, diplômée en communication interculturelle de l'Université des Etudes étrangères du Guangdong, est enseignante de l'Institut du Commerce international de l'Université de Technologie et de Commerce de Chongqing où elle enseigne le français aux étudiants du projet 2+2 et de la classe francophone. Ses intérêts se centrent sur les problèmes liés à l'enseignement/apprentissage du français, à la traduction du chinois en français et à la culture française.

XING Luwei est docteur en communication interculturelle. Diplômée de l'Université des Études Étrangères du Guangdong, elle est enseignante de français à l'Université du Shandong. Ses intérêts se concentrent sur la culture et la didactique.

Projet pour le n°18, Année 2023



Coordonné par FU Rong

Université des Langues Étrangères de Beijing, Chine

Le n° 18 de la revue *Synergies Chine* sera organisé selon des rubriques désormais régulières :

- Didactique des langues-cultures ;
- Sciences du langage ;
- Littératures francophones ;
- Traductologie ;
- Études francophones.

Outre les articles de chercheurs francophones de Chine travaillant dans ces thématiques, notre revue accueille des comptes rendus variés de séminaires, de congrès et de formations d'enseignants organisés dans l'année en cours. Les notes de lecture sont les bienvenues ainsi que les résumés de thèses en sciences humaines en général, en linguistiques et en didactique des langues-cultures en particulier récemment soutenues, aussi bien en Chine qu'à l'étranger.

Les propositions de contribution à ce projet devront suivre la politique éditoriale générale du GERFLINT, la politique éditoriale de la revue *Synergies Chine* et se conformer, dès le premier envoi du texte, aux consignes et aux spécifications rédactionnelles qu'exige la revue.

- Un appel à contributions, suivi des normes rédactionnelles et des renseignements sur le fonctionnement éditorial de la revue, a été lancé en juin 2022.
- Date limite de réception des articles par le comité de rédaction : 28 février 2023
- **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 les appels à contributions et annonces de projet 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. Les coauteurs préciseront en note la répartition des responsabilités scientifiques et rédactionnelles de chacun.
- 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. La mention « article à paraître » ne peut être délivrée que par l'éditeur Gerflint, après avis favorables des comités scientifique et de lecture, de la Rédaction, du pôle éditorial international du Gerflint et du Directeur de la publication.
- 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 200 mots 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 en Word doit comprendre entre 5000 mots minimum et 8000 mots maximum, bibliographie, notes, tableaux, annexes compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus (ouvrage, numéro de revue, événement scientifique, thèse, mémoire) sera comprise entre 600 et 3000 mots en Word. Comptes rendus de lecture 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, tableaux 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, de plateformes, d'applications, d'extraits de films ou d'images publicitaires seront refusées. 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. Le Gerflint, éditeur de la revue, ne fait pas de reproductions d'éléments visuels (toiles, photographies, images, dessins, illustrations, couvertures, vignettes, cartes, etc.). Outre les références bibliographiques, l'auteur pourra proposer en note une URL permanente permettant au lecteur d'accéder en ligne aux œuvres analysées dans son article.

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 Les prépublications de l'article et de ses métadonnées ne sont pas autorisées. Une fois éditée sur gerflint.fr, seule la version « PDF-éditeur » de l'article peut être déposée pour archivage dans un répertoire institutionnel, 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.



Synergies Chine, n° 17 / 2022
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

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb14524060t>

ISNI 0000 0001 1956 5800

IdRef : 077342070

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest

Synergies Afrique des Grands Lacs

Synergies Algérie

Synergies Argentine

Synergies Amérique du Nord

Synergies Brésil

Synergies Chili

Synergies Chine

Synergies Corée

Synergies Espagne

Synergies Europe

Synergies France

Synergies Inde

Synergies Iran

Synergies Italie

Synergies Mexique

Synergies Monde

Synergies Monde Arabe

Synergies Monde Méditerranéen

Synergies Pays Germanophones

Synergies Pays Riverains de la Baltique

Synergies Pays Riverains du Mékong

Synergies Pays Scandinaves

Synergies Pologne

Synergies Portugal

Synergies Roumanie

Synergies Royaume-Uni et Irlande

Synergies Russie

Synergies Sud-Est européen

Synergies Tunisie

Synergies Turquie

Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Essais francophones. Série CREDIF

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° 17 / 2022

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

© GERFLINT – Sylvains-les-Moulins – France – Copyright n° ZSN6FE3

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696471q>

Bibliothèque Nationale de France - Décembre 2022

GERFLINT

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

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Ce numéro 17 de *Synergies Chine*, intitulé *Conceptions et réalisations en langue-culture française*, recueille 14 recherches universitaires d'une grande richesse activement menées en Chine en didactique des langues-cultures, littératures francophones, sciences du langage et traductologie. Elles sont encadrées par la Préface du Professeur Jacques Cortès qui nous propose 4 *Niveaux méthodologiques d'Approche* de la langue-culture française et par 6 résumés de thèses doctorales récemment soutenues en Chine et en France. Cette union scientifique des langues-cultures française et chinoise non seulement réduit les distances entre apprenants et enseignants-chercheurs francophones de Chine, de France et d'ailleurs mais ouvre de nouveaux espaces de lectures, de réflexions, d'études et d'analyses.