

Numéro 9 / Année 2016

Synergies Monde Arabe

Revue du GERFLINT

**Culture francophone et littérature
dans le monde arabe**

Coordonné par Henda Zaghouani et Ibrahim Al Balawi



Synergies Monde Arabe

Numéro 9 / Année 2016

Culture francophone et littérature
dans le monde arabe

Coordonné par Henda Zaghouani
et Ibrahim Al Balawi



REVUE DU GERFLINT
2016

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Monde Arabe est une revue francophone de recherche en sciences humaines et sociales. Elle rassemble des travaux menés dans divers domaines reliés aux langues-cultures, à la didactique du français, à la littérature arabe et à la traductologie.

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

Libre Accès et Copyright : © **Synergies Monde Arabe** est une revue française éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La reproduction totale ou partielle, l'archivage, l'auto-archivage, le logement de ses articles dans des sites qui n'appartiennent pas au GERFLINT sont interdits sauf autorisation explicite du Directeur de publication. La Rédaction de *Synergies Monde Arabe*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : annuelle
ISSN 1766-2796 / ISSN en ligne 2261-1045

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

Président d'Honneur

Muhammad Bakalla, Professeur, Université du Roi Saoud de Riyad

Rédacteur en chef

Ibrahim Al Balawi, Professeur, Université du Roi Saoud de Riyad

Rédactrice en chef adjointe

Henda Zaghouani, Docteur en Sciences du Langage de l'Université Jean Monnet, Saint-Étienne

Titulaire et Éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT
17, rue de la Ronde mare
Le Buisson Chevalier
27240 Sylvains-lès-Moulins - France
www.gerflint.fr
gerflint.edition@gmail.com
symar.gerflint@gmail.com

Siège de la rédaction en Arabie Saoudite

Ibrahim Al Balawi – PO Box 271043 –
Riyadh 11352 Arabie Saoudite.
Contact de la Rédaction :
symar.redaction@gmail.com

Comité scientifique

Abdullah Al Khateeb (Université du Roi Abdulaziz, Djeddah, Arabie saoudite), Faiz Alshiri (Université du Roi Saoud de Riyad), Serge Borg (Université de Franche-Comté, France ; Président du Forum Mondial HERACLES), Chantal Forestal (Aix-Marseille Université, France), Pierre Larcher (Aix-Marseille Université, Institut de Recherches et d'Études sur le Monde Arabe et Musulman (IREMAM, CNRS), Nebil Radouane (Tunis), Mansour Sayah (Université Toulouse - Le Mirail, France), Nelson Vallejo-Gomez (Chargé de Mission Amériques - FMSH, France), Ahmad Al Wadi (Université du Roi Saoud de Riyad).

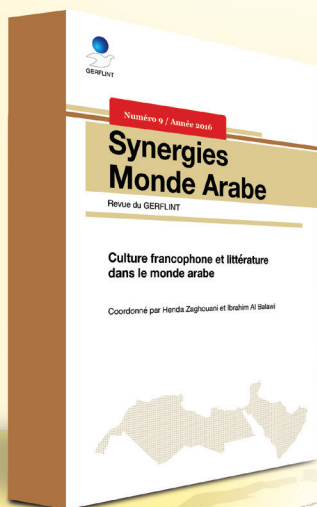
Patronages et partenariats

Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris, Ministère français de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (DREIC), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (USA), ProQuest (UK).

Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Monde Arabe n° 9 / 2016
<http://gerflint.fr/synergies-monde-arabe>



Indexations et références

DOAJ
EBSCOhost (Communication Source)
Ent'revues
Héloïse
Index Islamicus
JournalSeek
Linguistic Bibliography
MIAR
Mir@bel
ROAD
ZDB
SHERPA-RoMEO
Ulrich's

Synergies Monde Arabe, comme toutes les *Revues Synergies du GERFLINT*, est indexée par la Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (*Pôle de soutien à la recherche*) et répertoriée par l'ABES (*Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur, Catalogue SUDOC*).

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage, littératures francophones et didactique des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité

Culture francophone et littérature dans le monde arabe

Coordonné par Henda Zaghouni et Ibrahim Al Balawi



Sommaire



Jacques Cortès	7
Préface	
Les relations franco-saoudiennes	
Près d'un siècle d'amitié entre l'Arabie Saoudite et la France	
Henda Zaghouni, Ibrahim Al Balawi	17
Présentation	
Traductologie	
Hoda Brinji	23
Interculturalité et traduction des expressions figées	
Manuel Sartori	41
La représentation des Noirs africains dans les traductions arabes de Tintin	
Littérature	
Hichem Chebbi	59
Vieillir/Écrire : l'expérience de l'exil chez Jules Vallès	
Mohamed Hasanat	75
Le voyage de Jaussen en Jordanie, voyage par le biais des aliments	
Didactique	
Nouri Mbarek	91
La lecture des œuvres patrimoniales en classe de Français Langue Seconde.	
Réception et pratiques didactiques : le cas tunisien	
Ahmad Helaiss	99
L'impact des représentations sociales sur la motivation d'apprentissage	
du français langue étrangère: analyse d'enquête auprès d'apprenants	
saoudiens en situation de mobilité en France	

Nadia Boutechkil	117
Étude du lexique relatif à l'orientation spatiale, en arabe dialectal, tachelhit et français, chez des enfants marocains de 6 et 8 ans	
Yaqdhan Alassaf	133
Le français, quel destin, quelles propositions en Irak ?	
Nour-Eddine Fath	145
Langue, vision du monde et dynamique identitaire	

Annexes

Profil des auteurs de ce numéro	159
Projet pour le numéro 10.....	161
Consignes aux auteurs de la revue <i>Synergies Monde Arabe</i>	163
Le GERFLINT et ses publications	167



ISSN 1766-2796

ISSN en ligne 2261-1045

Les relations franco-saoudiennes Près d'un siècle d'amitié entre l'Arabie Saoudite et la France

Jacques Cortès

Fondateur et Président du GERFLINT

Préface

Quelques faits d'expérience et de réflexion candide

Sur l'amitié entre le Royaume d'Arabie Saoudite et la République Française

Préambule

Cette préface présente le texte d'une allocution de Jacques Cortès à l'Ambassade d'Arabie Saoudite à Paris, prononcée le mercredi 16 mars 2016, à l'occasion d'une journée consacrée à l'Amitié entre la France et l'Arabie Saoudite. Texte intégral.

Monsieur l' Ambassadeur
Monsieur le Conseiller Culturel
Mesdames, Mesdemoiselles, Messieurs,

C'est un bien grand honneur qui m'est fait de me donner ainsi la parole pour célébrer cette journée d'amitié franco-saoudienne, mais un honneur certainement immérité car je ne suis ni arabisant (alors que, d'évidence, il y en a de fort distingués en face de moi), ni même un connaisseur très éclairé de ce grand pays qu'est l'Arabie Saoudite, même si j'ai eu l'occasion, à deux reprises, à l'invitation de Monsieur le Conseiller Ibrahim Al Balawi, d'y faire de courts séjours pour y participer à des événements d'importance réelle, comme ce grand Colloque sur *l'Islam et le Dialogue des Civilisations* organisé en 2004, à l'Université du Roi Saoud de Riyadh, où j'ai eu l'audacieux plaisir de prononcer une conférence sur le Dialogue des Cultures.

Mais je crois que mon apport le plus sérieux - si apport il y a - à la construction de cette amitié franco-saoudienne n'est à rechercher ni dans mes travaux scientifiques sur le Monde Arabe, ni dans mes récits de voyages au Moyen Orient, mais dans les contacts humains que j'ai pu nouer avec de brillants disciples saoudiens que les hasards de la vie ont fait inscrire à l'Université de Rouen où, à la fin des années 80 du siècle dernier, j'avais fait transférer - pour raisons de commodités puisque j'habite en Normandie - mon poste de Professeur à l'Ecole Normale Supérieure de Saint Cloud (où je dirigeais le *Centre de Recherches et d'Etudes pour la Diffusion du Français*) sur une chaire équivalente du *Département des Sciences du Langage et de*

la *Communication* de l'Université de Rouen. Mon arrivée en Normandie a entraîné la création, avec mon aide (c'est le contrat que j'avais passé avec les Professeurs Jean-Baptiste Marcellesi et Bernard Gardin) d'un *Institut de Français Langue étrangère* auquel se sont immédiatement inscrits de nombreux étudiants étrangers parmi lesquels Messieurs Abdullah A. Al Khatteeb et Ibrahim Al Balawi ici présents aujourd'hui (ce dont je me réjouis fort) qui, tous deux ont préparé et soutenu de solides thèses de doctorat qui leur ont permis, de retour en Arabie Saoudite, d'être immédiatement nommés Professeurs des Universités mais également, et successivement, de revenir en France pour occuper le poste brillantissime de Conseiller Culturel à l'Ambassade d'Arabie Saoudite en France.

Tous deux ont été mes élèves très distingués mais Al Khatteeb a seulement suivi mon séminaire de 3^{ème} cycle et a préparé et soutenu sa thèse avec mon regretté collègue Bernard Gardin. En revanche, Ibrahim Al Balawi a préparé et soutenu sa thèse sous ma direction en mars 2000, sur un grand beau sujet d'actualité brûlante que nous avons défini ensemble : « **Les Chances du Français en Arabie Saoudite ; Analyse sociolinguistique et Didactique** ». Très exactement, ses recherches l'ont amené à explorer les 3 caractéristiques majeures de la langue française dans ce pays de grande culture, à savoir son statut officiel (notamment sur le plan universitaire), son rôle dans l'ensemble des multiples transactions internationales qu'elle est amenée à ouvrir et à gérer notamment avec l'ensemble des pays de la francophonie, et enfin l'image épiphénoménale donc périphérique dont elle jouit dans la population saoudienne.

Son jury était composé de 3 ténors des sciences du Langage et de la Didactique des langues : Madame le Professeur Elisabeth Guimbretière, grande phonéticienne ; Monsieur Paul Rivenc, Professeur émérite de l'Université de Toulouse et glorieux fondateur historique du CREDIF, et Daniel Coste, Professeur, à l'époque, à l'Ecole Normale Supérieure de Lyon. Je souligne que sur les 4 membres du jury, trois (Rivenc, Coste et moi-même) étions d'anciens directeurs du CREDIF qui, hélas, fut supprimé par l'Administration Centrale, pour de mauvaises raisons, le 1^{er} septembre 1996.

Je vais ici évoquer 2 points qui me paraissent importants pour cadrer et tonifier la substance générale de mon discours, puis je conclurai, comme l'exige toute bonne rhétorique en élargissant quelque peu la perspective à d'autres enjeux nécessairement inscrits dans la continuité sociologique et sociodidactique de toute situation linguistique forcément évolutive, mais en dépassant ce concept changeant jusqu'à englober la fugacité du moment présent, ou, si vous préférez, la fuite inévitable du sens qui fait, comme le rappelle l'éternelle boutade d'Héraclite qu'Ibrahim, du reste, cite lui-même dans sa thèse, « qu'on ne se baigne jamais deux fois dans la même rivière ».

1. L'Arabie Saoudite et la langue française

Je parlerai d'abord, mais très rapidement, des rapports entre la langue française et l'Arabie Saoudite et pour cela, au risque de heurter la sensibilité de mon cher disciple Ibrahim Al Balawi, je vais évidemment consulter le Tome 1 de sa thèse (350 pages) et peut-être aussi certains éléments du Tome 2 qui contient le recueil de son magnifique corpus d'observations (370 pages). Comme vous le voyez, si l'on additionne les deux tomes, on parvient à un gros livre de 730 pages environ, gros, certes, mais sans que cette massivité ne nuise en rien à son intérêt qui reste très actuel 16 années plus tard et qui mériterait sans doute, moyennant de nécessaires ajustements, d'être republié sous la forme d'un essai en langue française sur la langue française destiné au public des chercheurs mais, certainement aussi, à tous ceux que les relations entre la France et l'Arabie saoudite intéressent. Le fait, en effet, que la problématique centrale de cette recherche soit l'usage de la langue française dans un grand pays arabo-musulman, me paraît de nature à rappeler que la planète a beau s'obstiner à être monolingue en donnant la préférence absolue à l'anglais dans les transactions internationales, il reste tout de même que dans bien des domaines l'Europe en général et le monde de la francophonie en particulier qui concerne, on le sait, tous les continents, peuvent être des interlocuteurs non négligeables et même, à bien des égards, incontournables. Mais je n'insiste pas car je sais que je prêche pour des convaincus et donc que ma prédication est purement tautologique.

Ce qui avait frappé l'ensemble du jury, c'est le positionnement du français en Arabie saoudite qui, en fin de compte, n'était pas aussi mauvais qu'on pouvait le craindre. Evidemment, dans le domaine scientifique, seules 19% des personnes interrogées considéraient le français comme une langue de science alors que pour la langue anglaise, ce chiffre montait à 86%. Mais on observait aussi que, dans le domaine culturel, 36% des personnes interrogées considéraient le français comme une langue de culture alors que pour l'anglais, le poids culturel, quoique important, ne recueillait que 32% des suffrages. Cela dit, l'écart dans le domaine scientifique était tel qu'en 1970-71, un décret ministériel avait annulé l'enseignement de la langue française au secondaire « d'un seul coup et dans toutes les classes ». Mais pour nous consoler, Ibrahim écrit immédiatement les mots qui touchent en rappelant que la langue française avait surmonté les obstacles à sa diffusion et réussi à être solidement intégrée dans l'enseignement universitaire et dans d'autres domaines non universitaires comme les trois centres franco Saoudiens de Riyad, Al Khobar et Djeddah créés il y a une quinzaine d'années et qui se sont transformés, depuis 2 ou 3 ans, en trois Alliances Françaises (AFAS) qui accueillent plusieurs milliers d'étudiants dont 70% de Saoudiens. Ces institutions assurent

non seulement des cours de langue française aux adultes mais aussi à des publics spécialisés tournés vers le monde de l'entreprise. Ils sont également devenus aujourd'hui des centres de préformation linguistique dans lesquels sont accueillis tous les boursiers du Ministère saoudien de l'Enseignement Supérieur relevant des projets bilatéraux de coopération universitaire, ceux notamment dont les Services Culturels de l'Ambassade d'Arabie Saoudite en France assurent le suivi pendant toute la durée de leurs stages dans notre pays. Comme je n'ai pas un temps illimité, je dirai que ce qui m'a personnellement frappé, c'est la richesse considérable des relations scientifiques et culturelles établies entre l'Arabie saoudite et la France depuis l'arrivée au Bureau Culturel de nos deux docteurs rouennais : Al Khateeb et Al Balawi, preuve parfaitement évidente que leur formation normande a été profitable si l'on en juge par les progrès accomplis depuis leur arrivée :

- Traductions nombreuses, du français vers l'arabe et de l'arabe vers le français
- Organisation de Forums franco saoudien pour le dialogue des civilisations
- Créations de chaires universitaires
- Expositions
- Publications et diffusions de thèses
- Développement d'un programme médical franco-saoudien d'une importance remarquable tant en quantité qu'en qualité
- Développement de l'apprentissage du français en Arabie Saoudite
- Accords scientifiques nombreux signés avec de multiples partenaires prestigieux.

Il faudrait des dizaines d'heures pour évoquer tout cela car l'activité du Bureau culturel saoudien est simplement fantastique pour ne pas dire hallucinante. Est-ce le passage à Rouen qui a suscité ce formidable dynamisme ? Je vous avoue que je n'en sais rien mais que j'en caresse l'espoir car un tel exemple d'efficacité mérite d'être poursuivi sans hésitation pour la fortune, le bonheur et même la béatitude de nos deux pays. C'est une découverte rare dont, personnellement, habitué que je suis aux lenteurs de l'administration, je me lasse d'autant moins que je me dis que, finalement, je suis peut-être pour quelque chose dans la naissance et la raison de tant de mérites accumulés. Mais il n'en est rien évidemment, et je n'ai que des compliments à adresser à mes amis saoudiens.

2. La revue *Synergies Monde Arabe*

Je parlerai ensuite d'une œuvre à laquelle Monsieur Ibrahim Al Balawi - avec l'aide de Madame Henda Zaghouani, Docteur ès Lettres, inscrite par le Conseil National des Universités françaises, dans sa 7^{ème} section (Sciences du Langage) sur la liste d'aptitude aux fonctions de Maître de Conférences - a dirigée depuis sa

création, en 2004, et cette œuvre c'est une revue scientifique ayant pour nom générique *Synergies Monde Arabe*.

Cette revue fait partie d'un réseau planétaire que j'ai fondé avec quelques disciples¹ - dont Ibrahim Al Balawi (qui en est un des Vice-Présidents) qui m'avait accompagné en mission au Brésil, à San Paolo à la fin des années 90 - réseau qui a pour acronyme Gerflint signifiant *Groupe d'Etudes et de Recherches et de Recherches pour le Français langue internationale*. Entendons-nous bien, le Gerflint est un outil pacifique dont la finalité est de défendre la langue française comme moyen d'expression de la pensée scientifique internationale. Dans le scientifique, nous incluons donc évidemment toutes les connaissances véhiculaires avec pour focalisation, l'ensemble des sciences humaines et sociales. Simple association type Loi de 1901 - dont le grand sociologue Edgar Morin est le Président d'Honneur depuis sa création, et dont je suis le Président fondateur - le Gerflint est un laboratoire reconnu par la *Fondation Maison des Sciences de l'Homme* (la FMSH) créée en 1963 par Fernand Braudel, et qui est aujourd'hui administrée par le grand sociologue Michel Wieviorka.

Je ne vais pas m'étendre trop longuement sur de tels faits, mais il est évident que, pour parler d'un siècle d'amitié entre l'Arabie Saoudite et la France, et, en nous limitant à cette période récente de l'histoire de nos deux pays, la question prioritaire réside dans la possibilité des échanges humains et cela nous ramène inéluctablement au domaine des langues-cultures au moyen desquelles les échanges en question peuvent avoir lieu. A cet égard, la France a certainement fait moins d'efforts pour apprendre l'arabe que l'Arabie saoudite a pu en faire et en fait toujours pour apprendre le français. C'est un fait sur lequel je me montrerai extrêmement modeste et embarrassé, mais je pense que les choses sont certainement appelées à évoluer dans un avenir proche compte tenu du fait que la population française se diversifie rapidement et que de nouveaux besoins linguistiques et culturels se précisent en matière de communication et de « vivre ensemble ».

Ce qui est notable, en tout cas, et je vais ici en faire état avec une certaine vanité, c'est qu'il y a quelques décennies (en 1967 pour être précis) - et là je ne fais que citer un passage du petit *Que sais-je* de Xavier Deniau sur *la Francophonie* (PUF 1983, P.20) - on y lit ceci : « *Les Etats arabes se réfèrent au texte français de la résolution 242 des Nations Unies, plus précis que le texte anglais, concernant les territoires occupés par Israël* ».

Cela nous remet en mémoire le travail de Rivarol (homme de lettres d'origine italienne) au XVIII^e siècle, dans son très fameux mémoire en réponse au concours organisé par l'Académie de Berlin, sur « *L'universalité de la langue française* »,

où cet amoureux de notre langue, après une démonstration minutieuse mais sans doute plus enthousiaste que réellement scientifique, était parvenu à la célèbre déclaration suivante : « ce qui n'est pas clair n'est pas français ». Je vous avoue que j'ai personnellement relu la déclaration 242 des Nations Unies, en français et en anglais, et je dois avouer à ma grande déception (car je suis d'un chauvinisme impénitent) que les deux textes m'ont paru aussi clair l'un que l'autre même si je pousserai la mauvaise foi jusqu'à dire que je préfère le texte en français. En tout cas, merci à nos amis arabes de 1967 d'avoir partagé avec moi cette préférence un peu fantaisiste. Mais au-delà de la logique des mécanismes linguistiques qui permettent de constater l'égalité des deux textes, il y a sans doute quelque chose de plus dans la langue française qui la rend attractive (ou même parfois répulsive). Dans sa thèse, Ibrahim nous dit que le charme de la langue française serait sa féminité. Mon côté légèrement « macho » me fait un peu sursauter en entendant cela mais j'avoue qu'être aimé parce que notre langue paraît ressembler à cette moitié de l'humanité qui fait l'enchantement de notre vie misérable d'homme, n'est pas sans me remplir d'une discrète et même secrète satisfaction. Les langues ont toujours fait l'objet de comparaisons très poétiques ou très humoristique (l'humour étant, bien entendu, une forme de poésie) et l'on se souvient de la façon dont Charles Quint, qui était polyglotte, parlait des langues qu'il connaissait. Il disait ceci : « je parle anglais aux marchands, italien aux Dames, français aux hommes, espagnol à Dieu et allemand à mon cheval ». Mais il disait aussi ceci : « j'ai appris l'italien pour parler au pape, l'espagnol pour parler à ma mère, l'anglais pour parler à ma tante, l'allemand pour parler à mes amis et le français pour me parler à moi-même ». Ce qui est certain, retenons-le, c'est qu'on a toujours besoin d'une motivation forte pour apprendre les langues. C'est pourquoi, avant de lancer à travers la France et le monde une politique de plurilinguisme et de pluriculturalisme (comme le fait - à mon avis très imprudemment le Conseil de l'Europe depuis trois bonnes décennies²), il faut préalablement définir très sérieusement les conditions de sa mise en route. Mais c'est là une autre question que j'occulterai ici, me contentant de rappeler l'adage que « ce n'est pas avec de bons sentiments que l'on fait de bonne politique » et le dicton qui dit, de façon fort judicieuse, lui aussi, qu'il faut toujours « avoir les moyens de sa politique ».

Ce que je veux dire pour terminer mon propos sur la revue *Synergies Monde Arabe* dont mes deux chers disciples ont la charge, c'est que cette revue est un lien qui mérite d'être puissamment entretenu et même renforcé car l'idée même du Gerflint n'est pas simplement bilatérale dans la mesure où le projet d'ensemble concerne la planète entière. L'époque que nous vivons est assez cruelle pour que des invitations à l'amitié et à la collaboration scientifiques et humanistes, au-delà

de toutes les frontières géographiques, culturelles, politiques, religieuses, sociales, psychologiques et même fantasmagiques, soient réellement prises au sérieux, enrichies, élevées à la hauteur qui convient pour nous permettre d'échapper aux rigidités bureaucratiques, aux compartimentations étroites, aux petites actions utilitaires immédiates et surtout aux idées toutes faites qui empêchent tout progrès réel et donc toute métamorphose.

Je souhaite donc longue et belle vie à *Synergies Monde Arabe* dans le cadre du programme mondial de diffusion scientifique francophone en réseau du Gerflint dont la finalité politique majeure, je le répète, est la défense du français comme outil - comme « code élaboré » dirait Basil Bernstein - capable d'exprimer la pensée rationnelle dans l'ensemble des sciences humaines et sociales. Que d'autres langues soient parfaitement capables d'en faire autant, voilà une idée que je discuterai d'autant moins que les revues du Gerflint sont largement ouvertes à la pluralité linguistique et culturelle. Cela dit notre projet global, et celui de la revue *Synergies Monde Arabe* en particulier, ont pour enjeu majeur de faciliter l'intercompréhension entre des univers qui souhaitent se comprendre et construire quelque chose en commun. Lire, écrire, parler, se comprendre, travailler ensemble, agir ensemble sont des objectifs nécessitant une solide connaissance des langues, dans leurs aspects linguistiques et culturels. Un peu de polémique - mais courtoise au sens bachelardien du terme - la tendance actuelle, abondamment prônée par le Conseil de l'Europe, est de minorer considérablement les aspects linguistiques, donc de remettre en question « l'enseignement des langues et la professionnalité d'enseignant de langue ». C'est une mode qui, d'évidence, révélera vite son absurdité. En tout cas, s'agissant de l'Arabie saoudite, même si cette mode a atteint le pays il y a quelques décennies, j'observe que des correctifs sérieux ont été mis en place pour en atténuer les dangers. En fin de compte, la langue-culture française se porte bien en Arabie saoudite et si j'ai un vœu à formuler, c'est qu'il en soit de même pour la langue-culture arabe en France. Dans cette perspective, je laisserai le mot de la fin à Ibrahim Al Balawi dont je vais me faire un plaisir de vous lire, si vous le permettez, la conclusion de sa magnifique thèse de doctorat .

Conclusion

Voici donc l'ultime propos de sa thèse :

« Pour conclure sur une note réaliste (sans pessimisme noir ni optimisme exagéré) disons que le français n'est pas mort en Arabie, mais qu'il est encore bien fragile.. Ses chances dans la société saoudienne sont pourtant multiples. Il ne suffit que de les exploiter pour une nouvelle politique linguistique adéquate prenant en

considération la culture d'origine du pays d'accueil pour éviter tout échec et lui restituer toute sa valeur en tant que langue de science et de promotion sociale. Il appartient aux représentants français sur le terrain de changer l'image de leur langue qui ne doit plus se cantonner dans les industries esthétiques (même s'il n'est pas question d'abandonner ce terrain brillamment conquis) mais de s'élargir aux domaines scientifiques et techniques où il serait simplement normal que fussent connues les réalités du génie français. Sans doute les obstacles ne manquent-ils pas (.) et bien des échecs et déconvenues ont-ils déjà balisé le chemin mais il nous semble que la tendance, peu à peu, commence à s'inverser. En tout cas il faut y croire et travailler ».

Je lui en donne bien volontiers acte.

Permettez-moi de terminer très rapidement par deux agréables obligations.

Je voudrais particulièrement évoquer ici l'amitié respectueuse que je conserve à son Excellence le Dr Mohammed Bin Ismaïl Al-Ashek, ancien Ambassadeur d'Arabie Saoudite en France, que j'ai eu l'occasion de côtoyer à diverses reprises pendant le mandat qu'il a assuré sur son poste prestigieux pendant plusieurs années. Je garde de lui un souvenir respectueusement amical et forme des vœux pour la meilleure continuation de sa carrière. Qu'il me soit permis aussi de saluer Son Excellence Monsieur Khalid Al-Ankhory, nouvel Ambassadeur d'Arabie Saoudite en France, de le remercier de cette invitation et de former aussi, à son intention, des vœux chaleureux pour le plein succès de la délicate Mission dont il a la charge.

Merci de votre attention !

Notes

1. Serge Borg, Nelson Valejo-Gómez

2. On a tendance actuellement, mais ce n'est pas une nouveauté car le mouvement réformiste a commencé dans les années 60 du siècle dernier où l'on est passé, par étapes successives, à une politisation de plus en plus restrictive de l'enseignement/apprentissage des langues. Robert Galisson, Professeur à la Sorbonne Paris3, avait forgé, en 1985, le mot-valise *langue-culture*, montrant excellentement que les deux composantes de ce mot sont à la communication ce que les concepts saussuriens de *signifiant* et de *signifié* sont à l'identification des unités minimales de la langue, à savoir la liaison insécable d'une forme, le signifiant et d'un contenu, le sens.

On a de plus en plus tendance à penser que le monde a tellement changé qu'on peut désormais remettre en question toutes les valeurs sur lesquelles on se fondait jusqu'ici. On pense, par exemple, que l'on est parvenu à une société planétaire pluriculturelle permettant de minorer l'importance des langues que l'on place démocratiquement sur un pied d'égalité. Elles deviennent ainsi l'instrument lexical et grammatical à mettre en correspondance avec d'autres langues présentant des similitudes et des différences, donc autorisant des transferts et des interférences ayant pour finalité majeure, non pas d'acquérir une bonne maîtrise des systèmes grammatico-linguistiques, mais d'améliorer les possibilités de communication entre individus appartenant à des communautés différentes.

On travaille donc à la création d'un monde plus ou moins interchangeable dans lequel, ce qui

est visé, c'est de communiquer avec son prochain dans une ambiance débonnaire d'ouverture bien inscrite dans un cadre préalable qui a pour nom, précisément, depuis le début des années 90 : *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)*.

Evidemment, dans cet enthousiasme démocratique où toutes les langues, grandes ou moins grandes, universelles ou strictement locales connaissent le même sort, ce qui est visé, c'est la création d'un Terrien nouveau, un citoyen du monde interchangeable, une humanité complètement lavée de ses prétentions, de son arrogance, de son sentiment de supériorité, de son outrecuidance, de sa superbe, de son infatuation, donc humble, modeste, simple, capable de découvrir la complexité de son frère humains, de l'accepter avec ses différences enfin comprises, de l'aimer et de vivre à ses côtés dans la paix et l'harmonie, la concorde, la réconciliation et l'amour.

Bien entendu, il faut savoir qu'à l'intérieur de tout cela, comme dirait Francis Ponge parlant d'une huître, « il y a tout un monde, à boire et à manger ». Pourquoi, en effet, le Conseil de l'Europe, en s'appuyant sur quelques thuriféraires propagandistes intéressés de sa politique (et en choisissant même pour cela d'authentiques spécialistes de très haut niveau) nous invite-t-il ainsi à sacrifier sur les autels de la communication internationale nos langues-cultures les plus historiquement riches ?

Tout simplement parce que, conjointement à cet autodafé, ce qui est visé, c'est de rendre la planète universellement monolingue, de faire en sorte que, pour des raisons d'efficacité économique, dorénavant, pour toute la partie véhiculaire des transactions mondiales, il ne soit plus question que d'anglais.

Le traquenard est là et beaucoup trouvent que c'est très bien puisque nos grandes écoles se sont mises à l'anglais, que certaines disciplines dites non linguistiques sont enseignées en anglais dans les filières de prestige de nos lycées, puisque l'ex-Ministre de l'enseignement supérieur français, Madame Fiorasso, a souhaité que l'anglais fasse une entrée plus abondante dans nos universités, puisque Monsieur Kouchner, alors Ministre des Affaires Étrangères, a écrit dans un livre il y a quelques années, et de la façon la plus sérieuse du monde : « l'anglais est l'avenir de la francophonie », puisqu'enfin, nous l'avons vu, le décret ministériel saoudien de 1970-71, que j'ai évoqué tout à l'heure, a lui-même été dans ce sens, même si, fort heureusement, l'Arabie saoudite a mis en place les moyens de tempérer la décision prise.



ISSN 1766-2796

ISSN en ligne 2261-1045

Présentation

**Henda Zaghouani,
Ibrahim Al Balawi**

Cinq années se sont écoulées depuis la révolution arabe déclenchée en Tunisie... Bien des changements à tous les niveaux se sont opérés. Certains ont vu dans ces événements tragiques les prémises du déclin de la francophonie dans les zones concernées, notamment au Moyen-Orient, et - fervents admirateurs du français, ils en ont conçu certaines craintes ; d'autres *a contrario*, se sont mués en défenseurs d'une culture arabe unique, en voie de purification de tout élément et de tout modèle qui lui serait « étranger ». Ce double état d'esprit, toutefois, n'est pas l'apanage des communautés du Moyen-Orient. On en trouve des traces un peu partout dans le monde et il est permis de se demander si la francophonie est encore un espace de métissage culturel et linguistique ou si elle se réduit comme peau de chagrin à n'être plus que de l'expression d'une langue sur laquelle pèseraient lourdement aujourd'hui des réserves d'ordre culturel. Dès lors comment concevoir de nouveaux principes et valeurs humanistes au sein de cette grande communauté mondiale qu'est la francophonie. ?

Telle est la question sous-jacente à chaque article que pose ce numéro. Il est nécessaire de bien comprendre qu'il ne s'agit ici, ni de faire l'éloge d'une langue perturbatrice comme d'aucuns pourraient le penser, ni donc d'imposer, malgré toutes les volontés contraires, son *imperium* de langue-culture (selon la formulation de Robert Galisson). Toutes les langues transportent et incarnent des cultures. C'est la loi de l'Histoire. Comme la pureté linguistique est une parfaite invention, rêver d'une culture unique relève de l'illusion. Senghor n'a cessé dans ses écrits (notamment *Liberté 3* et *Liberté 4*), de rappeler, inspiré par ses lectures de Teilhard de Chardin, que le métissage est plus vieux que l'humanité elle-même, qu'il fait partie des lois de la nature, puisque tout est fondé sur des liens et non sur des conflits.

Dans l'un de ses discours, Habib Bourguiba, ex-Président de la Tunisie et un des pères fondateurs de la Francophonie avec Hamani Diori du Niger et Léopold Sédar Senghor du Sénégal, posait cette question qui au demeurant continue à être cruciale dans nos vies aujourd'hui : « L'unité dans la diversité, n'est-ce pas là de

nos jours une voie royale vers la coopération entre peuples et le fondement même du dialogue des cultures ? » (*Discours, 1965*). Quel est, en effet, le but et l'espoir de l'humanité (si naïfs soient-ils) en ce nouveau millénaire sinon de voir la paix et le bonheur se réaliser pour tous dans un mouvement spiralaire infini ? Le concept de spirale est inscrit aussi bien en chaque processus en gestation dans notre cosmos et donc dans chaque parcelle biologique de notre être physique, véritable géométrie appliquée au vivant dans tous les éléments de la Terre et de l'univers.

La francophonie, à sa manière, c'est cette capacité que nous avons aujourd'hui de nous rassembler, aimer, unir et réunir à l'infini au-delà de toutes les convergences, luttes, misères et guerres, qui ne sont en fin de compte que des créations humaines. Si l'humanité est capable de se désunir pour se déchirer, c'est le signe que la souffrance générée n'est pas un état normal puisque le but de toute action est, ou devrait être en vérité, l'Amour de l'autre dans ce qu'il est avec le respect et la dignité qui lui reviennent de droit. Balayer la haine par l'Amour, quoi de plus beau ?

Il est impossible actuellement de continuer à tolérer le fossé qui se creuse de plus en plus entre les pays du Nord et ceux du Sud, les famines, les massacres d'hommes, de femmes et d'enfants innocents au nom de croyances sans fondements, souvent altérées par les expériences individuelles de souffrances. Le plus sage des sages nous dira aujourd'hui que tout acte de violence envers autrui est en fait un acte de barbarie contre soi, car il est l'expression d'une grande douleur intérieure explosant dans l'anarchie.

La francophonie est aussi une morale, au-delà de son statut de langue-culture en partage, car elle porte en elle le projet immense d'une « Civilisation de l'Universel » nourri par ses concepteurs à chaque moment crucial de l'Histoire. C'est un grand projet de paix mondiale. Les liens qui existent entre les humains remontent à la nuit des temps. Chacun est une résonance de ce vécu qui nous attache si profondément les uns aux autres et au **tout**, que nous actons en permanence pour que les synergies prennent forme et permettent l'avènement d'un univers transculturel espéré comme le stade suprême des échanges entre les hommes, lointain horizon que nous n'atteindrons sans doute jamais mais vers lequel, inlassablement, nous irons. Ce numéro est ainsi une collection de contributions à cet esprit francophone d'Amour, d'Amitié, de Partage et de Paix universelles. Chaque article en parle à sa manière, parfois clairement, souvent en filigrane.

Synergies Monde Arabe se veut donc un espace vivant de ce lien indéfectible qui existe dans l'univers et qui se matérialise dans les diverses expressions de valeurs

humanistes fugaces, artistiques en vibration ou en résonance avec l'énergie qui nous lie, chacun pour soi, au même cosmos.

Présentation des contributions

Les études et recherches apportées par les auteurs de ce numéro ouvrent clairement trois volets dans les domaines de la traductologie, de la littérature et de la didactique.

Madame Hoda Brinji explore les expressions figées telles les proverbes et expressions idiomatiques dans leur dimension interculturelle inscrite dans la traductologie. Elle tente, dans le cadre nouveau de la diversité culturelle à travers la mondialisation actuelle, de montrer à la fois la difficulté de la tâche du traducteur et la richesse de sa recherche. Puis Monsieur Manuel Sartori plonge le lecteur dans une question de traductologie, mais très délicate cette fois-ci ! Il s'agit de la traduction de l'expression « petit nègre » que l'on trouve dans la BD de Tintin...

Monsieur Hichem Chebbi analyse la question de la fuite du temps chez Jules Vallès, thématique classique de l'exil à travers l'exploration de la correspondance d'Hector Malot et Arnould. Monsieur Mohamed Hasanat s'interroge quant à lui sur l'étude de la tradition culinaire jordanienne et remonte avec elle jusqu'à l'antiquité biblique à travers le voyage de Jaussen.

Monsieur Nouri Mbarek traite de la réception de la lecture intégrale des œuvres littéraires et des pratiques didactiques en classe de FLS à travers le cas tunisien. Monsieur Ahmed Helais évoque dans son article (écho de sa thèse de doctorat), la question des motivations à tous les niveaux pour un apprenant saoudien en France, d'une langue comme le français, ainsi que les découragements qui aboutissent parfois à l'abandon. Madame Nadia Boutechkil présente une expérience fort intéressante de guide verbal à l'aveugle (Type jeu de colin-maillard) pour définir le vocabulaire et les procédures permettant d'orienter un élève sur une trajectoire en direction d'un but précis. Il apparaît que selon la langue utilisée (le français, l'arabe dialectal et le tachelhit ou langue berbère) le matériel peut varier d'une langue à l'autre en fonction de l'âge, du cadre de référence et du milieu scolaire considéré. Monsieur Yaqdhan Alassaf analyse la situation globale de l'enseignement /apprentissage du français en Irak depuis les années 90. Il propose le développement des TIC comme moyen efficace via l'Internet pour améliorer le statut (à tous niveaux) du français dans ce pays. Enfin, Monsieur Nour-Eddine Fath nous livre

une réflexion sur les conséquences à la fois culturelles et identitaires qui résultent du choix de l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour lui, en effet, il s'agit là de toute une dynamique identitaire pertinente mise en place au cours de ce processus.

Ces échanges et immersions du lecteur au cours de son périple dans les pages de ce numéro, sauront certainement lui donner une idée optimiste et vivante des interconnexions possibles entre le monde arabe de la francophonie, mais elles permettront aussi de rassurer ceux qui doutent encore de leur nécessité. Ce ne sont là que quelques exemples de cet univers complexe très bien construit et profondément humaniste qu'est la francophonie.

Synergies Monde Arabe n° 9 / 2016



Traductologie





ISSN 1766-2796

ISSN en ligne 2261-1045

Interculturalité et traduction des expressions figées

Hoda Brinji

Université du Roi Saoud, Arabie Saoudite

Faculté de Langues et de Traduction, Département de Français

hbrinji@yahoo.com

Résumé

À l'heure où la mondialisation se généralise, les frontières géographiques deviennent quasiment virtuelles. Mais une autre frontière persiste, plus subtile et plus fondamentale, parfois ignorée ou négligée : celle de la diversité culturelle. Les expressions figées, longtemps ignorées dans les études linguistiques, commencent à occuper une place de choix dans les préoccupations des chercheurs. En tant que mécanisme cristallisant l'idiomaticité d'une langue, le figement est le phénomène le plus difficile à traduire. Ce travail s'attache à expliquer la notion de l'interculturalité, la définition du figement et la traduction de quelques expressions figées qui possèdent des traits prosodiques spécifiques et véhiculent une vérité générale ou universelle en prenant en compte des réalités sociales et culturelles, pour ressortir la plénitude de la moralité de différents exemples que nous allons mentionner.

Mots-clés : interculturalité, figement, traduction, proverbe, expressions idiomatiques, communication

Interculturaliy and translation of Idioms

Abstract

At the time in which globalization is widely spreading, geographic borders turn to be virtual rather than real. However, there are other continuous borders that are more concrete and well defined but sometimes neglected and sometimes ignored; i.e. borders of cultural diversity. Cultural interference; i.e. interculturalism, takes many forms and often represents a rewarding experience. With or without the language barrier that can impede the exchange process, meeting or encountering the 'Other' can be an excellent opportunity to think of one's self and the world. This may be probably the origin of cultural hybridization. Idiomatic expressions, which have been long ignored, began to occupy a prominent place in the researchers' concerns and became one of the useful mechanisms that help in crystallizing and interpreting the idioms found in a certain language. However, they are the most difficult linguistic phenomenon one encounters in translation. This research aims to explain the concept of multiculturalism. It also tries to define what is meant by idiomatic expressions. Some of these idiomatic expressions, which have special features and convey either a general or universal truth, are translated. In addition, due attention is given to the social and cultural reality to shed light on the morals conveyed by the different examples discussed in this paper.

Keywords: interculturalism, translation, proverb, idiomatic expressions, communication

À l'heure où la mondialisation se généralise, les frontières géographiques deviennent quasiment virtuelles. Mais une autre frontière persiste, plus subtile et plus fondamentale, parfois ignorée ou négligée : celle de la diversité culturelle : *L'interculturalité peut prendre des formes plus ou moins intenses, et constitue une expérience souvent enrichissante. Avec ou sans la barrière de la langue qui peut être un obstacle aux échanges, les rencontres avec l'autre sont aussi l'occasion d'une réflexion sur soi-même et sur le monde et peuvent être à l'origine du métissage culturel* ¹. Il est évident que les expériences interculturelles lancent un défi à l'identité personnelle et aux capacités de communication. En effet, il faut apprendre à traiter l'inattendu, l'ambiguïté ainsi que les différences produites par les heurts et les chocs culturels.

Dans l'actualité mondiale, la tentation de n'envisager les rapports interculturels que sous la forme de conflits (à l'image du fameux «*Choc des Civilisations* » de Samuel Huntington) entraîne de graves conséquences ².

De fait, le monde est fondé sur les principes de diversité, de différence et de pluralité. La prise en compte de cette diversité est essentielle, car lorsqu'elle est mal gérée, les tensions et frustrations qu'elle suscite peuvent conduire à l'intolérance, au racisme, ou plus généralement à ce qu'on appelle « *l'ethnocentrisme* ». « *Lorsqu'il s'agit d'une rencontre interculturelle, les risques de désaccords, voire de dissensions, sont accrus, du fait des malentendus interculturels. La difficulté de parvenir à une relation de confiance surgit, souvent avec acuité* ³ ». Cela accroît la nécessité de communiquer, on communique pour informer, s'informer, connaître, se connaître éventuellement, expliquer, s'expliquer, comprendre et se comprendre.

Ainsi, une nouvelle philosophie d'Interculturalisme s'impose-t-elle au monde : appréhender ces différences comme une source de richesse humaine et une nouvelle approche des réalités du monde. Si ces diversités dressent une barrière linguistique, elle peut être franchie comme n'importe quelle autre. Si ces différences apportent certaines difficultés, chaque culture propose aussi des solutions dont d'autres ne disposent pas. Le plus souvent, la communication interpersonnelle et la communication interculturelle peuvent être distinguées en termes de « *saillance de l'identité culturelle* ⁴ ». Par conséquent, à mesure que croît le degré de culturalisation d'une situation, il est nécessaire de prendre en compte les spécificités culturelles des protagonistes et leurs interférences, c'est-à-dire, selon B.Gudykunst, « *les effets d'interculturalité* ⁵ ». Dans ce contexte, nous considérons que l'interculturalité est de s'ouvrir sur autrui tout en restant soi-même.

Du point de vue étymologique, interculturalité vient de « *interculturel* », composé du latin *inter*, qui signifie « entre, parmi, avec un sens de réciprocité et

de *culturel*, » et issu du latin *cultura*, et du latin *cultura* qui veut dire « *culture, agriculture, dérivé du verbe « colere », habiter, cultiver* ⁶ ».

« *L'interculturalité est l'ensemble des relations et interactions entre des cultures différentes, générées par des rencontres ou des confrontations, qualifiées d'interculturelles. Impliquant des échanges réciproques, elle est fondée sur le dialogue, le respect mutuel et le souci de préserver l'identité culturelle de chacun* ⁷ ».

« *Le dialogue entre les langues et les cultures se place également au cœur de la politique multilingue du Conseil de l'Europe* ⁸ » qui a décrit la signification de l'interculturel dans le contexte des défis des changements socioculturels en 1986 : *L'Interculturalisme : de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie : l'emploi du mot 'interculturel' implique nécessairement, si on attribue au préfixe 'inter' sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si, au terme 'culture' on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde* ⁹. Il est nécessaire d'observer, de discuter et de mettre en pratique les connaissances, les capacités et les attitudes requises pour bien gérer la communication interculturelle.

Du point de vue psychologique, l'identité individuelle résulte de l'héritage culturel retransmis de génération en génération, auquel s'ajoute notre propre vécu émotionnel et social ; bref, de notre propre histoire dans toutes ses mouvances.

D'un point de vue ethnologique, citons René Kaës, pour qui *l'ethnologie n'est pas seulement un voyage vers l'autre, l'étranger : elle est une mise en cause du savoir sur l'autre, de son rabaissement ou de sa manipulation au profit des agents idéalisés du savoir, une critique des catégories à travers lesquelles l'autre est pensé* ¹⁰.

L'interculturalité peut prendre des formes plus ou moins intenses, et constitue une expérience souvent enrichissante. Avec ou sans la barrière de la langue qui peut être un obstacle aux échanges, ces rencontres avec l'Autre sont aussi l'occasion d'une réflexion sur soi-même et sur le monde. Elles peuvent être à l'origine du métissage culturel. *La notion d'interculturalité, pour avoir sa pleine valeur, doit, en effet, être étendue à toute situation de rupture culturelle – résultant, essentiellement, de différences de codes et de significations –, les différences*

en jeu pouvant être liées à divers types d'appartenance (ethnie, nation, région, religion, genre, génération, groupe social, organisationnel, occupationnel, en particulier). Il y a donc situation interculturelle dès que les personnes ou les groupes en présence ne partagent pas les mêmes univers de significations et les mêmes formes d'expression de ces significations, ces écarts pouvant faire obstacle à la communication ¹¹.

Leeds-Hurwitz & Winkin définirent la communication interculturelle comme l'« *étude des interactions entre membres de cultures différentes* ». Elle constitue, au regard de l'histoire des sciences humaines, *un domaine de recherche et de réflexion qui s'est progressivement développé aux USA, à partir des années soixante, sur la lancée des nombreuses actions de formation interculturelle développées depuis la fin de la seconde guerre mondiale* ¹².

La problématique, qui se réfère au fait que l'inintelligibilité du figement employé en situation d'échanges (oraux et/ou écrits) ou de lecture peut conduire à un échec communicatif et à une forme d'illettrisme à l'aube de ce vingt et unième siècle.

L'expression fameuse *ouvrir la boîte de Pandore*¹³, empruntée à la mythologie grecque, à titre d'exemple, a été connue dans le monde arabe à travers les discours des politiciens et notamment les Français :

Et «fait confiance» à Jacques Chirac pour adopter «un dispositif équilibré qui ne risque pas d'ouvrir la boîte de Pandore dans laquelle tous les extrémismes pourraient s'engouffrer ¹⁴.

Le président de la République et le premier ministre «ouvrent la boîte de Pandore du retour de la retraite à 60 ans» ¹⁵

L'Islam est vu comme la boîte de Pandore pour les uns ou comme une bombe à retardement ¹⁶

Les Européens ouvrent la boîte de Pandore ¹⁷

L'expression « *ouvrir la boîte de Pandore* » a été traduite littéralement en arabe par:

«*يفتح صندوق باندورا*»

Le lecteur arabe ne peut pas comprendre la vraie signification de cette expression qui veut dire (*libérer le malheur au monde*) sans se référer à la mythologie grecque.

Un autre exemple, plus récent, qui fait obstacle à la compréhension du lecteur arabe : l'expression « *vague bleue* » symbolisant les partis politiques de droite.

En 2014, les élections municipales font les manchettes et les titres de la presse française. Nous y lisons:

vague bleue sur la France ¹⁸

Municipales 2014 - Juppé : après la «vague bleue», «préparer l'alternance» ¹⁹

Copé: face à la «vague bleue», Hollande doit «changer de politique» ²⁰

Municipales : le PS coulé par la vague bleue ²¹

Municipales: «vague bleue» et «jour de tristesse» au PS ²²

Municipales: François Hollande prend la vague bleue de plein fouet ²³

France. La vague bleue bouscule Hollande ²⁴

Municipales 2014 : La presse salue la vague bleue ²⁵

De même, on trouve beaucoup de mots et de concepts arabes causants de difficultés pour les occidentaux comme le terme « *istéchadi* » ou « *chahid* » rendu en français par « *Kamikaze* » ou « *suicidant* » et pour les islamistes par « *Martyre* ». La journaliste Joyce Davis a essayé de distinguer la différence entre ces deux concepts en écrivant :

Le mot chahid est communément employé pour désigner toutes sortes de personnes, allant des enfants tués pendant une guerre aux tireurs qui ouvrent le feu dans un marché bondé, même si ces usages ne sont pas conformes aux vrais enseignements de la religion. [...] Il existe néanmoins certains critères, [...] quiconque est tué par suite d'oppression ou de persécution [et] tous ceux qui meurent au combat en défendant leur patrie ou en luttant contre le mal sont dignes de figurer au rang des chohadaa [martyrs]. Les chohadaa respectent les enseignements de l'islam relatifs à la guerre juste, qui interdisent de faire du mal aux femmes et aux enfants et qui, selon certains experts, interdisent également le suicide ²⁶.

Le terme, « *baltagia* » en Égypte est un terme d'origine turque qui signifie « *ceux qui terrorisent les gens* » ou « *ceux qui portent un couteau* », et le terme « *shabiha* » : « *شبيحة* » (šabbīḥa), aussi transcrit en *shabeeha* ou *shabbiha* ²⁷ ont été traduits en français par une translittération ou par « *mercenaires* ».

Le mot « *rebelle* » se traduit selon l'idéologie personnelle du traducteur (contre ou pour). Les gens anti le régime politique le traduisent par « *opposant* », « *révolté* », « *insurgé* » et les autres par « *désobéissant* ».

Sandrine Zufferey et Jacques Moeschler nous donnent un autre exemple « *les défenseurs de la dernière guerre en Irak parlaient de libération du pays alors que les opposants décrivaient le même acte comme une invasion. On remarque cette fois encore que selon les termes choisis, le destinataire est conduit à considérer un acte comme étant positif ou négatif* ». Cela signifie que « *le langage permet d'imposer un certain cadre de pensée par le choix des mots, ce qu'on appelle le « framing » en sémantique cognitive. [...] En ce sens, on peut dire que le langage*

oriente, mais ne conditionne certainement pas la pensée, car l'interlocuteur n'est en aucun cas enfermé dans le cadre de pensée imposé par les mots ²⁸ ».

Les expressions figées, les sentences, les proverbes et les idiomes sont en faveur partout dans le monde, particulièrement chez les Orientaux.

L'Europe en a emprunté une grande partie. Une expression est un ensemble de mots avec un désigné global, il ne peut trouver son équivalent dans une autre langue que globalement. Gross appelle « *idiotisme, une séquence que l'on ne peut pas traduire terme à terme dans une autre langue* ²⁹ ». Dans les œuvres littéraires, on voit souvent les expressions figées, les dictons, les locutions, les proverbes et les images archétypes « *qui révèlent les caractères socioculturels d'une langue. Ces éléments permettent non seulement de passer un message, mais aussi d'apporter des éléments socioculturels de la langue de départ* ³⁰ ». Ensuite, ces expressions sont porteuses de différences entre les langues. La langue n'est pas un élément passif dans la société, elle présente une pluralité d'intersections, compromis dynamique entre les groupes de pression biologiques, psychologiques et sociaux, d'où la nécessité de réaliser des ensembles de mots utilisés par une communauté linguistique donnée et ayant une existence historique et culturelle.

Le phénomène de figement trouve sa pleine expression dans le lexique (les expressions idiomatiques, les formules, les proverbes, etc.). Les tentatives de définir le phénomène de figement soulèvent des problématiques langagières et linguistiques. Il n'existe pas de définition claire et univoque; ce qui pose des problèmes délicats aux chercheurs dans le domaine de la phraséologie. Selon G. Gross, *le fait linguistique du figement a été obscurci par des dénominations floues et très hétérogènes, de sorte qu'on est en présence de strates définitionnelles très souvent incompatibles* ³¹. Le fait d'établir une définition unique du figement semble très complexe, car les expressions figées ne sont pas des signes de communication directe dont le sens littéral est explicite et socialisé. Ils sont plutôt des signes de signification dont le sens est implicite. Ces signes de signification, qui fournissent des « indices » socioculturels, constituent paradoxalement des obstacles de communication.

À travers cette recherche, nous essayons de jeter la lumière sur quelques expressions figées répandues dans le monde arabe et leurs traductions en vue d'éviter la fausse compréhension et les malentendus de la part des Occidentaux et particulièrement de la part des gens influencés par Huntington, qui a écrit *la scène internationale de l'après-guerre froide devait être le théâtre de conflits violents, non plus entre États-Nations, mais entre civilisations*. Parmi les 7 ou 8 civilisations mondiales qu'il identifiait, *Huntington prévoyait notamment que la civilisation occidentale et la civilisation islamique seraient inéluctablement amenées à s'affronter* ³².

La traduction d'expressions figées

La traduction joue depuis des siècles un rôle capital et primordial dans le développement des cultures. Elle constitue le lieu où se déroule un dialogue fascinant entre différentes langues et cultures. Selon Michel Ballard, la traduction prend de plus en plus en compte une certaine conscience de l'altérité:

[...] *cette découverte de l'autre à travers un transfert linguistique est à la fois une marque d'intérêt et de curiosité et le garant de la préservation d'une identité*³³, c'est-à-dire le respect de la diversité culturelle et linguistique. De même, Hannelore Lee-Jahnke souligne qu'aujourd'hui *le traducteur est formé non seulement au transfert linguistique, mais également et de plus en plus à la communication interculturelle*³⁴.

La traduction d'expressions figées constitue le plus souvent une problématique culturelle. Ces formulations particulières du discours peuvent être traduites d'une langue à l'autre, mais elles soulèvent beaucoup de difficultés aux interprètes et aux traducteurs. Salah Mejri, dans son article, *Figement et traduction : problématique générale* voit qu'il existe deux types de séquences figées qui *sont pragmatiquement très contraintes : les énoncés formulaires et les proverbes. Les premières exigent une très bonne connaissance des nuances d'interprétation que l'emploi de chaque formule implique. Quant aux proverbes, ils monopolisent « la sagesse », leur emploi est souvent conditionné par des contraintes énonciatives comme le bon choix de la situation dans laquelle le proverbe doit être ancré, ou le rapport avec le contexte discursif dans lequel un énoncé proverbial peut jouer le rôle d'un énoncé récapitulatif*³⁵.

Les théoriciens de la traduction insistent généralement sur la nécessité de traiter globalement ces expressions, d'abord pour en saisir le sens et ensuite pour les traduire. Ainsi, la plupart des réflexions théoriques adhèrent à l'opinion de Nida & Taber insistant sur la nécessité de procéder aux transformations sémantiques et structurales indispensables afin que le segment traduit propose le même concept général suivant une formulation conventionnelle faisant partie du code linguistique.

La traduction du figement est une « *Problématique préoccupant apparemment le lexicologue et le sémanticien, le figement s'avère être un phénomène très complexe pour l'analyse duquel il faut prendre en considération des facteurs de nature morphosyntaxique, sémantico-lexicale, pragmatico-discursive et argumentative* » (36). Elle consiste à transposer « *les concepts véhiculés par la langue source dans la langue cible. Cette transposition est perturbée quand plusieurs termes, comme « composition », « figement », « idiomatité » et « phraséologie » représentent un paradigme terminologique dont les contours conceptuels ne sont*

pas bien délimités, ce qui favorise des confusions ou l'usage approximatif de ces termes dans le cadre de l'appareil terminologique de la même langue ou de plusieurs langues ³⁷».

Le but de la traduction des proverbes et des expressions idiomatiques est donc d'établir une correspondance, un parallèle entre deux courants de pensée qui souvent se rencontrent, car ce genre littéraire exprime la sagesse des nations. Elles constituent l'un des miroirs où se reflètent les pensées, la vision, les coutumes et l'histoire d'un peuple.

Dans la traduction, il faut appliquer un ensemble de stratégies (emprunt accompagné d'une note du traducteur, analogie, adaptation phonétique du terme étranger, etc.) afin de rendre tout cet univers réuni dans les structures figées porteuses d'interculturel. Le traducteur doit nécessairement détenir un savoir référentiel, avoir des connaissances historiques, culturelles et civilisationnelles pour pouvoir rendre le vrai sens dans la langue cible, sans pour autant perdre la couleur locale suggérée par le terme. Il « *se trouve dans l'obligation de tenir compte des structurations spécifiques de chaque langue afin de mieux respecter tout ce qui n'est pas dit, mais pris de fait comme évident quand il s'exprime* ³⁸ ».

Pour trouver de bons équivalents, le traducteur doit nécessairement connaître très bien la langue cible, ainsi que la langue source ³⁹. La transposition de ces expressions d'une langue à une autre est un processus qui exige beaucoup d'habileté et de compétences linguistiques.

On trouve également en arabe un grand nombre d'expressions courantes à base de concision, d'ellipse : pour les traduire en français, il faut d'abord rétablir les termes sous-entendus, pour en comprendre le sens, puis transposer ce sens en une expression équivalente consacrée par l'usage arabe. Cependant il faut avouer que les deux cultures française et arabe sont différentes et qu'il arrive que bien souvent le traducteur doive recourir aux procédés de la traduction comme l'équivalence, l'adaptation, la modulation, la transposition, l'emprunt, l'ajout, les charnières... pour se faire comprendre des lecteurs. Pour traduire, la connaissance de la langue ne suffit pas, mais il faut y ajouter celle du pays qui la parle, de ses usages, de ses mœurs, de sa civilisation et de sa culture.

Toute langue a ses expressions, ses tours particuliers. À qui veut les traduire, les grammaires et même les dictionnaires n'offrent que peu de ressources langagières et culturelles. Et comme il n'est pas de textes qui ne présentent de tels idiotismes, la tâche du traducteur s'accroît chaque fois qu'il en rencontre.

Expressions figées d'origine islamique

Les compétences interculturelles sont plus spécifiquement des capacités de compréhension, d'ouverture, de considération, d'appréciation, de partage, de solidarité, de justice et d'empathie avec des personnes ayant des identités culturelles différentes des siennes.

Tenter une négociation ou une médiation avec une autre personne pour rapprocher les positions opposées ou éloignées, c'est-à-dire rechercher ensemble, par le dialogue et l'échange, un minimum d'accords, un compromis où chacun se voit respecté dans son identité, dans ses valeurs de base, tout en se rapprochant de l'autre.

Traduire et expliquer quelques proverbes arabes aident « l'Autre » à comprendre notre culture et notre civilisation. La traduction qui est une opération indispensable, perpétuelle et pratiquée depuis des millénaires mérite non seulement d'être considérée comme une pratique intermédiaire, comme une voie ou un moyen de communication, mais aussi comme un carrefour intertextuel et interculturel. *La traduction ne met pas seulement en jeu le vocabulaire, mais aussi la syntaxe, ainsi que la stylistique et la dimension aussi idiomatique des langues concernées*⁴⁰. Toper a souligné que *Quand nous traduisons [...], nous ne reproduisons pas des copies, nous multiplions nos richesses culturelles*⁴¹, puisqu'un texte recèle toujours des valeurs culturelles qui se concrétisent par la formulation linguistique et qui constitue, pour beaucoup, un des plus grands obstacles dans les activités traduisantes.

L'explication d'une expression figée est une tâche difficile, elle est issue de l'observation ; mais il arrive souvent qu'elle se couvre du voile de l'allégorie, elle fait partie du quotidien et de l'environnement immédiat. Par exemple :

« كَمَثَلِ الْجِمَارِ يَحْمِلُ أَسْفَارًا »⁴²

Cette expression est inspirée d'un verset coranique. Dans le monde musulman, l'âne est le symbole de la balourdise et de l'ignorance.

Traduction littérale : « ...sont pareils à l'âne qui porte des livres... » Cette expression compare les ignorants à un âne chargé de livres sans profiter de ce qu'il porte.

« وَلَكِنْ لِيَطْمَئِنَّ قَلْبِي »⁴³

Traduction littérale : « mais pour que mon cœur soit rassuré ».

Cette partie du verset coranique est employée dans notre temps actuel comme proverbe, elle est utilisée par tout le monde, elle est devenue une locution métaphorique et métonymique pour désigner le doute et l'incertitude.

« يُحْيِي الْعِظَامَ وَهِيَ رَمِيمٌ »⁴⁴

C'est une expression courante qui se dit pour montrer l'étonnement et la surprise de la bonne apparence et le d'un changement (physique) inattendu d'une personne maigre et chétive.

Traduction du verset : « *Qui va redonner la vie à des ossements une fois réduits en poussière?* »

« الحرب شمرت عن ساقها »

L'Expression arabe « قاس يلع ع » signifie littéralement (sur jambe) vient d'une expression arabe ancienne « قاس يلع برحلا تماق ». Cette expression est inspirée du verset :

يَوْمَ يُكْتَفَىٰ عَنْ سَاقٍ وَيُدْعَوْنَ إِلَى السُّجُودِ فَلَا يَسْتَطِيعُونَ⁴⁵

« *Le jour où ils affronteront les horreurs (du Jugement) et où ils seront appelés à la Prostration, mais ils ne le pourront pas.* »

Signification : « *la guerre est devenue ardente* ». Ajoutons que « *La guerre s'est dévoilé la jambe* » est une expression métaphorique, également ancienne, qui exprime l'aggravation de la situation.

« يعض يديه ندما »

Cette expression trouve son équivalence en français par : « *s'en mordre les mains (ou les doigts)* ». Elle indique le regret et le chagrin d'une façon amère.

Elle vient du verset coranique :

وَيَوْمَ يَعَضُّ الظَّالِمُ عَلَى يَدَيْهِ يَقُولُ يَا لَيْتَنِي اتَّخَذْتُ مَعَ الرَّسُولِ سَبِيلًا⁴⁶

L'expression arabe utilisée par l'ex-premier ministre libanais (Fouad Al Sanyoura) pendant la guerre israélienne en 2006 a été mal comprise par les Occidentaux et elle signifie littéralement : « *On m'a mangé le jour où le taureau blanc a été mangé* ».

Signification en français : « *j'étais mort le jour où j'ai trahi mes amis* ». Elle vient d'un conte arabe ancien, cité par Al Imam Aly⁴⁸.

Expressions figées empruntées

« على نفسها جنت براقش »

Cette expression vient de l'histoire ancienne arabe, « La chienne Barâqish, par ses aboiements, a indiqué aux ennemis la cachette de ses maîtres. Les ennemis l'entendent et reviennent pour tuer ses maîtres », mais, et par une équivalence, cette expression signifie que la stupidité et l'ignorance peuvent tuer l'homme.

« علي وعلى أعدائي »

Traduction littérale : « sur moi et sur mes ennemis ». L'expression est inspirée de la Bible, c'est une partie de l'histoire de Samson et Dalila. Son équivalence en français est : *Que je meure avec les Philistins*⁴⁹. Elle est employée en arabe pour indiquer la colère et la vengeance.

« حصان طروادة »

Ces mots sont inspirés du conte ancien « *la guerre de Troie*⁵⁰ » et « *le cheval de Troie* » c'est une expression employée en arabe pour mentionner la tromperie, la ruse et l'hypocrisie. Cette expression a été remplacée aujourd'hui par une autre : « *La cinquième colonne*⁵¹ » qui désigne les partisans cachés, au sein d'un État ou d'une organisation, d'un autre État ou d'une autre organisation hostile.

« حتى أنت يا بروتس ! »

« *Toi aussi, mon fils* »

Ce proverbe, très répandu chez les Arabes, se dit pour annoncer la trahison et l'infidélité. Il vient de l'histoire de *Marcus Junius Brutus Caepio*, un sénateur romain, juriste et philosophe de la fin de la République, fils de *Servilia*, la maîtresse de *Jules César*, auquel il porta le dernier coup en le poignardant le 15 mars 44 av. J.-C. Au moment de mourir, César criait : « *Toi aussi, mon fils* ». C'était un cri de douleur de César lorsqu'il aperçut, parmi ses assassins, Brutus, l'un de ses familiers.

« حب عنتر لعيلة »

Ce proverbe est inspiré de l'histoire arabe. Le grand amour entre Antar (*Antara Ibn Chaddad el'Absi*)⁵² et sa cousine Abla est devenu, à travers les siècles, le symbole de la fidélité et le dévouement entre les amoureux. Actuellement, les jeunes l'ont transféré par :

انتتهت ايام (عنتر وعيله) وبقينا في ايام (خائن وهيله)

Traduction littérale :

« Les jours de «Antar et Abla» ont fini, nous sommes dans le temps de «Traître et imbécile» ».

Ce proverbe souligne le changement de valeurs sociales où l'amour et l'éthique ont été remplacés par la perfidie, la trahison et l'hypocrisie.

Proverbes (dialecte saoudien)

Dans l'usage courant de la langue, on trouve surtout le terme *proverbe*, défini dans les termes suivants dans les dictionnaires : *Formule présentant des caractères formels stables, souvent métaphorique ou figurée et exprimant une vérité d'expérience ou un conseil de sagesse pratique et populaire commun à tout un*

*groupe social*⁵³. Gross voit que *la situation la plus simple de la séquence figée est le cas d'un proverbe [...]*⁵⁴.

Le traducteur ne traduit cependant pas un texte en lui appliquant seulement ses connaissances linguistiques. À tout moment, d'autres connaissances (les connaissances extralinguistiques) sont réactivées et reconstituent dans son esprit l'ensemble explicite/implicite, qui représente le vrai sens derrière les mots et le vouloir dire de l'auteur. Prenons par exemple, les proverbes saoudiens suivants :

« برد وحكة وقل ظفور »

« Froid, démangeaison et peu d'ongles »

Traduction littérale : Assemblage du froid, de la fatigue sans ongles pour se frotter. Ce proverbe se dit quand toutes les catastrophes viennent ensemble.

« بِصَيْصِ الْعَيْنِ وَلَا عَمَاهَا »

Signification : être satisfait de peu de choses, ou « Lueur de l'œil mieux d'être aveugle ».

Équivalence en français : « *Un œuf dans la bouche vaut mieux qu'un poulet demain* ».

البطن ماهو بمخزن

Traduction littérale : « *Le ventre n'est pas un magasin* »

Signification : Ne mange pas trop.

« بحضني ؛ وَيَلْدَغْنِي »

Traduction littérale : « *Dans mon sein et il me pique* », cette citation se dit d'une personne aimée et très proche qui nous fait du mal et nous trahit. Un autre proverbe équivalent en arabe : « *اتقي شر من احسنت اليه* »

البومة صارت قُرُناسة

Traduction littérale : « *Le hibou devient un aigle blessant* ».

Se dit d'une personne pauvre, coquine, faible et piteuse et tout d'un coup, elle devient riche, forte et puissante et au lieu d'être satisfaite elle devient despote.

« النار ما تحرق إلا رجل واطيها »

Traduction littérale : « *Le feu ne brûle que le pied de celui qui y marche* ». C'est une expression métaphorique et elle se dit d'une personne qui répète toujours les mêmes erreurs sans apprendre à les éviter.

« قال انفخ يا شريم قال ما من برطم »

Traduction littérale : « *Souffle Chrém, je n'ai pas de lèvres (bouche)* ». Ce proverbe se dit d'une personne impuissante incapable de subvenir à ses besoins.

« ما بعد العود قعود »

Traduction littérale : « *Après l'encens, on ne peut plus rester* ». Selon les traditions saoudiennes, on brûle de l'encens après le dîner et c'est un signe déclarant la fin du banquet.

« الللي مايعرف الصقر يشويه »

Traduction littérale : « *Qui ne connaît pas l'aigle le grille (le cuit)* ». Si le lion est le roi des animaux, l'aigle est le roi du ciel. Cet animal « royal » est très présent dans les symboliques de diverses cultures occidentales et orientales. Cette expression purement saoudienne présente l'image des ignorants.

« من عافنا عفناه لو كان غالى »

Signification : « *La personne qui nous laisse, on l'oublie, même si elle était chère à nos cœurs* ». On cite ce proverbe pour évoquer la dignité et l'orgueil.

Conclusion

De nos jours, les personnes issues de cultures différentes doivent négocier, interagir, comprendre et accepter le comportement et les réactions des autres. Il est incontestable qu'actuellement le figement est devenu une dimension fondamentale dans la description des langues. Plusieurs travaux sur la question ont vu le jour à la fin du XX^e siècle.

Avec la mondialisation et l'importance de la communication interculturelle, l'identité et l'altérité, le rapport à l'autre, la traduction devient un objectif central. *Une traduction peut s'imposer comme marquante et durable à cause de ses effets de langue, de culture, ou par le fait qu'elle transforme le rapport entre identité et altérité*⁵⁵. De même, la traduction du figement nécessite un savoir référentiel, des connaissances historiques, culturelles, civilisationnelles pour que le traducteur puisse rendre le vrai sens dans la langue cible, sans perdre la couleur locale suggérée par l'original.

Notre travail sur ce phénomène a suggéré et a expliqué l'importance du figement dans le fonctionnement de la langue et l'impact qu'il peut avoir sur les phénomènes de conceptualisation par la langue. Nous avons analysé quelques expressions figées (expressions idiomatiques, proverbes, sentences...etc.), les avons expliquées et les avons traduites. Ensuite, nous avons essayé de donner leurs équivalences et leurs significations dans l'autre langue.

Notre principal objectif est toujours d'aider le lecteur à développer une compétence communicative interculturelle, réfléchir sur ses propres valeurs, développer une attitude d'empathie, d'ouverture d'esprit et de respect envers l'Autre, traverser la barrière de la langue qui peut être un obstacle aux échanges, éviter l'ambiguïté, les différences, les heurts et les chocs culturels, attirer l'attention sur l'importance du rôle de la traduction.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. 2011. L'éducation interculturelle: « Que sais-je ? » n° 3487.
- Anscombe, J.C. 1994. « Proverbes et formes proverbiales: valeur évidentielle et argumentative », *Langue française*, n° 102.
- Anscombe, J.C., Mejri, S. 2011. *Le figement linguistique : la parole entravée*, Honoré Champion.
- Ballard, M. 1998. La traduction comme conscience linguistique et culturelle: quelques repères. In : *Europe et traduction*, Ballard, M., (ed.), Ottawa, Artois presses Université, Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bosredon, B. 1998. Les signalétiques de nomination ou quand le discours se fige. In : *Le figement lexical*, Actes de la 1^{re} RLM, CERES, Tunis, sept. 1998.
- Clas, A., Gross, A. 1998. Classes de figement des locutions verbales. In : *Le figement lexical*.
- Collier, M. J., Thomas, M. 1996. "Cultural identity: an interpretive perspective". In: Y. Y. Kim & W., 1996.
- Conenna, M., 1998 : « Le proverbe, degré ultime de figement ? ». In : S. Mejri, G. Gross, A. Clas & T. Baccouche (éds.). *Le figement lexical*. Tunis : Actes des Premières Rencontres Linguistiques Méditerranéennes.
- Conenna, M. 1988. « Sur un lexique grammaire comparé de proverbes », *Langages*, 23, n° 90.
- Davis Joyce M., *Martyrs: Innocence, Vengeance, and Despair in the Middle East*, New York : Palgrave Macmillan, 2003.
- Greimas, A. 1970. *Les proverbes et les dictons*, Du sens, Paris : Seuil.
- Gross, G. 1994. « Classes d'objets et description de verbes ». *Langages* 115. Larousse : Paris.
- Gross G. 1996. Les expressions figées en français-Noms composés et autres locutions. Paris : Ophrys.
- Gross, M. 1982. « Une classification des phrases « figées » du français », *Revue Québécoise de linguistique*, 11, n° 2, 1982.
- Gross, G. 1988. « Degré de figement des noms composés », *Langages* 90.
- Gross, G. 1998. « Pour une véritable fonction « synonymie » In : *Un traitement de texte*, Langages, 131.
- Gross, M. 1988. « Les limites de la phrase figée », *Langages*, 23, n° 90, p. 7-22.
- Gudykunst, B. (Eds.) *Théories in intercultural communication*. Newbury Park: Sage, 1996 (1st ed. 1988).
- Ilee Jahnke, H. 2005. « Le traducteur, passeur entre les cultures » in : CIUTI-Forum, Paris, Regards sur les aspects culturels de la communication.
- Kaës, R. 1998. *Différence culturelle et souffrances de l'identité*. Paris : Dunod.
- Ladmiral, J.-R. 1994. *Traduire : Théorèmes pour la traduction*. Paris : Éditions Gallimard.
- Leeds-Hurwitz, W., Winkin, Y. 1989. "Éléments pour une histoire sociale de la communication interculturelle américaine: la mission du Foreign Service Institute". *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. N° 2-3.

- Mejri, S. 1994. « Séquences figées et expression d'intensité. Essai de description sémantique. », Cahiers de lexicologie, 65.
- Mejri, S. 1995. *La néologie lexicale*. Manouba, Tunisie : Publications de la Faculté des lettres.
- Mejri, S. 1997. « Binarisme, dualité et séquences figées », Les formes du sens, Mélanges Robert Martin, Duculot.
- Mejri, S. 1997. « Défigement et jeux de mots », *Études linguistiques*, vol.3, Tunis.
- Mejri, S. 1997. Le figement lexical. Descriptions linguistiques et structuration sémantique. Tunis : Publications de la Faculté des lettres Manouba.
- Mejri, S.1998. « Du figement lexical : continuité référentielle et saillance linguistique », Scolia, 11, Strasbourg.
- Mejri, S. 1998. « La conceptualisation dans les séquences figées », L'information grammaticale, Numéro spécial Tunisie, mai 98.
- Mejri, S. 1998. « La mémoire des séquences figées : une troisième articulation, ou la réhabilitation du culturel dans le linguistique ? » Actes du colloque La mémoire des mots, Actualité Scientifique, AUPELF-UREF, Tunis, 1998.
- Mejri, S. 1998. « Le figement et la linéarité du signe linguistique », L'information grammaticale, Numéro spécial Tunisie, mai 98.
- Mejri, S. 1998. Structuration sémantique et variation des séquences figées. In : *Le figement lexical*, Actes de la 1^{re} RLM, sept. 1998.
- Mejri, S. 1999. « Unité lexicale et polylexicalité », *Linx*, 40.
- Mejri, S., Gross, G., Clas, A., Baccouche, T. 1998. (sous la dir.) *Le figement lexical*. Actes de la 1^{re} Rencontre Linguistique Méditerranéenne (RLM) ; CERES, Tunis, sept. 1998.
- Quitout, M., Sevilla Muñoz. J. 2009. *Traductologie, proverbes et figements*.
- Mortureux, M-F. 1996. « Variations sur langage et métalangage », *Linx* n° spécial, *Du dire et du discours*.
- Meyran, R. Rasplus, V. 2014. *Les pièges de l'identité culturelle : Culture et culturalisme en sciences sociales et en politique (XIXe-XXIe siècles)*.
- Robert, M., 1992. *Pour une logique du sens*, Paris : PUF.
- Zufferey, S., Moeschler, J. 2012. *Initiation à l'étude de sens*, Sciences Humaines Éditions.
- Schapira, C., 1999. *Les stéréotypes en français*. Paris : Ed. Ophrys, Coll. L'essentiel français.
- Tamba, I. 2000 : «Formules et dire proverbial», *Langages*, n° 139.
- Topor, P. 1979. La traduction en tant qu'œuvre artistique, *Babel*, n° 1.

Notes

1. <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Interculturalite.htm> [consulté le 15 octobre 2015].
 2. Né le 18 avril 1927 à New York d'un père éditeur et d'une mère écrivain, Samuel Phillips Huntington a été diplômé de la prestigieuse Université Yale à 18 ans et a commencé à enseigner à Harvard à 23 ans. Mais c'est sa thèse sur le «Choc des civilisations», défendue dans un article scientifique en 1993 avant d'être développée dans un livre en 1996, qui reste son œuvre la plus connue. Pour lui, dans le monde de l'après-guerre froide, un conflit violent n'opposera plus des États-nations adversaires idéologiques, mais des «civilisations», aux différences culturelles et religieuses sans cesse plus marquées.
 3. <http://tempsreel.nouvelobs.com/monde/20081228.OBS7407/samuel-huntington-theoricien-du-choc-des-civilisations.html> [consulté le 15 octobre 2015]
- Guillaume Nicaise, La gestion de la diversité culturelle et l'empathie, www.guillaumenicaise.com [consulté le 15 octobre 2015]
4. Collier, M. J., & Thomas, M. "Cultural identity: an interpretive perspective". In : Y. Y. KIM & W, 1996, p.115.

5. B. Gudykunst (Eds.) *Théories in intercultural communication*. Newbury Park: Sage, 1996 (1st ed.1988). p. 99-120.
6. <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Culture.htm> [consulté le 15 octobre 2015]
7. <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Interculturalite.htm> [consulté le 15 octobre 2015]
8. Ewa MAGIERA, La traduction comme dialogue et son rôle particulier au sein des institutions européennes, mercury.ethz.ch/serviceengine/.../Chap2_FR.pdf
9. D'après le livre de Maddalena de Carlo, *L'interculturel*, Paris: CLE International, 1998, p.41.
10. KAËS René, *Différence culturelle et souffrances de l'identité*, Dunod, Paris, 1998, p. 7.
11. Gérard Marandon, Au-delà de l'empathie, cultiver la confiance : clés pour la rencontre interculturelle, *Revista CIDOB d'Affers Internacionals*, núm. 61-62, p. 265.
12. Leeds-Hurwitz, W., Winkin, Y. "Éléments pour une histoire sociale de la communication interculturelle américaine: la mission du Foreign Service Institute". *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. N°. 2-3 1989. p. 23-41.
13. Dans la mythologie grecque, Prométhée vola le feu aux Dieux pour le donner aux hommes. Pour se venger, Zeus ordonna à Vulcain de créer une femme faite de terre et d'eau. Elle reçut des Dieux de nombreux dons : beauté, flatterie, amabilité, adresse, grâce, intelligence, mais aussi, l'art de la tromperie et de la séduction. Ils lui donnèrent le nom de Pandore, qui en grec signifie, « dotée de tous les dons ». Elle fut ensuite envoyée chez Prométhée. Épiméthée, le frère de celui-ci, se laissa séduire et finit par l'épouser. Le jour de leur mariage, on remit à Pandore une jarre dans laquelle se trouvaient tous les maux de l'humanité. On lui interdit de l'ouvrir. Par curiosité, elle ne respecta pas la condition et tous les maux s'évadèrent, pour se répandre sur la Terre. Seule l'espérance resta au fond du récipient, ne permettant donc même pas aux hommes de supporter les malheurs, qui s'abattaient sur eux. C'est à partir de ce mythe qu'est née l'expression « boîte de Pandore », qui symbolise la cause d'une catastrophe.
14. Expression figée prononcée par le président Jacques Chirac au début de la guerre d'Irak. http://www.liberation.fr/politiques/2003/12/15/alain-juppe-aid-et-kippour-feries-a-cote-de-la-plaque_455383 [consulté le 15 octobre 2015].
15. Le secrétaire général de l'UMP, Jean-François Copé, sur Radio Classique et Public Sénat s'est alarmé »
http://www.lemonde.fr/politique/article/2012/05/23/cope-hollande-et-ayrault-ouvrent-la-boite-de-pandore-du-retour-de-la-retraite-a-60-ans_1705848_823448.html [consulté le 15 octobre 2015].
16. Article publié par Gérard Brazon,
http://archives-lepost.huffingtonpost.fr/article/2009/08/10/1652882_l-islam-est-vu-comme-la-boite-de-pandore-pour-les-uns-ou-comme-une-bombe-a-retardement.html [consulté le 15 octobre 2015].
17. Article publié par Mathieu Collet
<http://www.eurosduvillage.eu/Les-Europeens-ouvrent-la-boite-de.html> [consulté le 15 octobre 2015]
18. <http://www.france24.com/fr/20140331-municipales-2014-france-ump-ps-fn-resultats-second-tour/>[consulté le 15 octobre 2015].
19. http://www.lepoint.fr/municipales-2014/municipales-2014-juppe-apres-la-vague-bleue-preparer-l-alternance-31-03-2014-1807457_1966.php [consulté le 15 octobre 2015]
20. <http://www.ladepêche.fr/article/2014/03/30/1851822-cope-hollande-doit-changer-politique-ump-premier-parti-france.html> [consulté le 30 octobre 2015].
21. <http://tempsreel.nouvelobs.com/elections-municipales-2014/20140330.OBS1916/municipales-le-ps-coule-par-la-vague-bleue.html> [consulté le 30 octobre 2015].
22. http://www.latribune.fr/actualites/economie/france/20140331trib000822_771/municipales-vague-bleue-et-jour-de-tristesse-au-ps.html [consulté le 15 octobre 2015].

23. <http://www.rfi.fr/france/20140331-municipales-francois-hollande-vague-bleue-plein-fouet/> [consulté le 15 octobre 2015].
24. <http://www.letelegramme.fr/france/france-la-vague-bleue-bouscule-hollande-31-03-2014-10101108.php> [consulté le 10 octobre 2015].
25. http://www.cherbourg.maville.com/actu/actudet_-municipales-2014-la-presse-salue-la-vague-bleue_fil-2523181_actu.Htm [consulté le 10 octobre 2015].
26. Joyce M. Davis, *Martyrs: Innocence, Vengeance, and Despair in the Middle East*, New York : Palgrave Macmillan, 2003, p. 8-9.
27. Sandrine Zufferey, Jacques Moeschler, *Initiation à l'étude de sens*, Sciences Humaines Éditions, 2012, p. 30.
28. Groupes d'hommes armés en tenue civile qui agissent en faveur du gouvernement du parti Baas de Syrie, dirigé par la famille de Bachar el-Assad.
29. Gross G. 1996. *Les expressions figées en français (noms composés et autres locutions)*, Paris, Ophrys.
30. Zhang Xinmu « Les signes sociaux et leur traduction », *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, vol. 44, n° 1, 1999, p. 114.
31. Gross G. 1996. *Les expressions figées en français (noms composés et autres locutions)*, Paris, Ophrys, p.6.
32. Samuel P. Huntington, « Le choc des civilisations », Poche, 2000.
33. Michel Ballard, « La traduction comme conscience linguistique et culturelle: quelques repères. » in *Europe et traduction*, Ballard, M., (ed.), Ottawa, Artois presses Université, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1998, p.22.
34. Lee Jahnke, Hannelore, « Le traducteur, passeur entre les cultures » in : CIUTI-Forum Paris 2005 *Regards sur les aspects culturels de la communication*. p. 64.
35. Salah Mejri, *Figement et traduction : problématique générale*, *Meta : journal des traducteurs*, Volume 53, numéro 2, juin 2008, p. 244-252.
36. Colloque international « Langage(s) et traduction » II, *Figement et imaginaire linguistique*, mars 2013.
37. D'après Robert Martin, *Pour une logique du sens*, 1992. Paris, PUF.
38. Mejri S., « La terminologie du figement : approche contrastive (français-arabe) », Neveu Franck, (dir.), *La terminologie linguistique. Problèmes épistémologiques, conceptuels et traductionnels, Syntaxe & Sémantique*. vol. 7, 2006, p. 142. Presses universitaires de Caen.
39. Dr. Adnan Smadi, Dr. Shereen Kakish, Dr. Mohamed Almataqah, *Les parémies françaises et leurs équivalences en arabe : source, traduction et contexte social, Synergies Algérie* n° 17 - 2012 p. 146.
40. Ladmiral Jean-René, *Traduire : Théorèmes pour la traduction, France*, Éditions Gallimard, 1994, p. 16.
41. Toper, P. *La traduction en tant qu'œuvre artistique*, in : *Babel*, n° 1, 1979, p.8.
42. Le Saint Coran, Al-Joumou`a, V.5
- 43 - ID, Al-Baqara, V.26
- 44 - ID, Yâ-Sîn, V.78
- 45- ID, Al-Qalam, V.42.
- 46 - ID, Al-Fourqân, V.27.
47. ID, Fâtir, V.43.
48. C'est un conte de l'Al Imam Aly ben Aby Taleb qui parle de trois taureaux, blanc, rouge et noir et que le renard les a mangés à cause de la trahison de chacun contre l'autre.
49. Samson est un héros de la Bible doué d'une force fantastique qui lui permet de lutter contre ses ennemis, les Philistins. Il partage son secret avec Dalila : sa force réside dans ses cheveux. Alors Dalila fait couper les sept tresses par sa servante et appelle les Philistins qui lui crévent les yeux et le chargent de chaînes d'airain. Samson demande à son jeune guide de

le conduire vers les piliers de soutien de l'édifice et il fait une prière. Il prit appui contre les colonnes, l'une avec son bras droit et l'autre avec son bras gauche et en s'arc-boutant avec force et il disait : « Que je meure avec les Philistins » et le temple s'écroula sur les tyrans et sur tout le peuple qui s'y trouvait.

50. Après avoir vainement assiégé Troie pendant dix ans, les Grecs ont l'idée d'une ruse pour prendre la ville : Épéios construit un cheval géant en bois creux, dans lequel se cache un groupe de soldats menés par Ulysse. Un espion grec, sinon, réussit à convaincre les Troyens d'accepter l'offrande, malgré les avertissements de Laocoon et de Cassandre. Le cheval est tiré dans l'enceinte de la cité qui fait alors une grande fête. Lorsque les habitants sont pris par la torpeur de l'alcool, la nuit, les Grecs sortent du cheval et ouvrent alors les portes, permettant au reste de l'armée d'entrer et de piller la ville. Tous les hommes sont tués, les femmes et les filles sont emmenées comme esclaves. Les enfants mâles sont tués eux aussi pour éviter une éventuelle vengeance.

https://fr.wikipedia.org/wiki/Cheval_de_Troie [consulté le 10 octobre 2015].

51. Le terme de la 5e Colonne a notamment fait ses premières apparitions lors du mouvement des forces nationalistes espagnoles en 1936. Puis, cette appellation a été reprise par l'Allemagne nazie et plus concrètement lors de la Seconde Guerre mondiale.

52. Antar (Antara Ibn Chadded el'Absi, arabe : *يسبى ع ل ا دادش نب قرتن ع*) fut un poète arabe pré-islamique du VI^e siècle, fils de Chadded, seigneur de la tribu de Beni 'Abs. Antar est né d'une servante abyssinienne, ce qui lui valut un mépris à cause de ses origines et de sa peau noire. Lorsque son père lui demanda de participer à une contre-attaque sur des tribus qui avaient attaqué les Beni 'Abs. Il montra beaucoup de bravoure et de générosité, ce qui lui permit, entre autres, de pouvoir séduire Abla, sa cousine.

53. Le Grand Robert électronique.

54. Salah Mejri, Figement absolu ou relatif : la notion de degré de figement, <http://linx.revues.org/283>. [consulté le 10 octobre 2015].

55. Ewa Magiera, La traduction comme dialogue et son rôle particulier au sein des institutions européennes, mercury.ethz.ch/serviceengine/.../Chap2_FR.pdf



ISSN 1766-2796

ISSN en ligne 2261-1045

La représentation des Noirs africains dans les traductions arabes de Tintin

Manuel Sartori

Aix Marseille Université, CNRS, IREMAM UMR 7310, Sc Po Aix
manuel.sartori@gmail.com

Résumé

En partant d'une question de traductologie simple : « comment l'arabe traduit-il le "petit-nègre" utilisé dans les albums de Tintin? », cet article avance les réponses à cette première question et montre par ailleurs comment, cette fois-ci d'un point de vue culturel et non plus seulement littéraire, si Hergé est bien le créateur de Tintin et si le dessin des vignettes, d'une langue à l'autre, ne change pas, les bulles, elles, peuvent finalement être aussi les filles de leurs traducteurs et traduire, à leur manière, bien des choses... Nous montrerons, alors qu'Hergé a corrigé politiquement les versions françaises successives de Tintin pour faire notamment droit aux attaques en racisme colonialiste que *Tintin au Congo* avait déclenchées et que *Cock en stock* pouvait susciter, que la langue arabe choisie vient, contrairement à d'autres moments et pour d'autres raisons dans d'autres albums de Tintin, renforcer l'aspect raciste et différentialiste du premier ou au contraire le gommer totalement dans le second, montrant ainsi que la traduction traduit, au-delà des mots, des idées et des représentations plus ou moins conscientes.

Mots-clés : petit-nègre, *Tintin au Congo*, *Cock en stock*, racisme, différentialisme, traduction arabe, représentation

The representation of Black Africans in Tintin's Arabic Translations.

Abstract

Starting from a matter of simple translation studies which is "how does Arabic translate 'pidgin French' used in Tintin's albums?" this paper argues the answers to the first question and also shows how, this time from a cultural and not only literary point of view, if Hergé is the creator of Tintin and if the drawing boxes, from one language to another, does not change, the speech balloons, on the contrary, may finally be girls of the translators and thus translate, in their own way, many things... We will show, even if Hergé politically corrected the successive French versions of Tintin, notably to erase the racist overtones of some of his albums like Tintin in the Congo or even The Red Sea Sharks, that the Arabic language chosen for the translation, unlike other times and for other reasons in other albums of Tintin, reinforce racist and differentialist aspect of the first one or otherwise erase it completely in the second one, showing that the translation results, beyond words, of ideas and representations to be more or less conscious.

Keywords : pidgin French, differentialism, racism, Arabic translation, Representation, *Tintin in the Congo*, *The Red Sea Sharks*

À Géraud, pour son amour de la BD transmis à ses fils, de sang ou d'adoption

Les aventures de Tintin, c'est 24 albums en comptant le premier de tous, *Tintin au pays des soviets* et le tout dernier, l'inachevé *Tintin et l'Alph-Art*. De ces 24, en fait 22 si l'on ne compte pas ces deux extrémités, seuls « dix-sept albums des aventures de Tintin ont été traduits en arabe et édités par *Dār al-ma'ārif* » (Luffin, 2005 : 127). L'auteur¹ précise ensuite qu'« en outre, les albums *Coke en stock* et *Tintin au Pays de l'or noir* n'ont pas été traduits, les difficultés d'en faire une version arabe « politiquement (et culturellement) correcte ayant probablement paru insurmontables aux yeux du traducteur – rappelons notamment que la question israélo-palestinienne d'une part, l'esclavage visant les Africains d'autres part, y sont clairement abordés » (Luffin, 2005 : 129). Il présente par ailleurs, en bibliographie, une liste complète des œuvres de Tintin traduites en arabe par *Dār al-ma'ārif*, liste étrangement réduite à 16 titres au lieu des 17 annoncés. Il est possible de déterminer ceux qui ne l'ont pas été par les soins de la maison d'édition égyptienne *Dār al-ma'ārif* à savoir donc, en plus des deux précédemment cités, quatre autres : *Tintin au Congo*, *Tintin et les Cigars du pharaon*, *Objectif Lune*, et enfin *On a marché sur la Lune*, conformément à ce qu'avance Bentahar, 2012 : 41. Six albums au total (toujours en excluant les deux extrémités de la collection) n'ont donc pas été traduits en arabe par *Dār al-ma'ārif*.

Or, les *muğāmarāt Tān Tān* (« les aventures de Tintin ») l'ont bien toutes été depuis. Certes la traduction n'est pas l'œuvre de *Dār al-ma'ārif*, mais ces albums sont bel et bien accessibles en langue arabe. Ainsi, *Tintin au Pays des soviets* est-il traduit, sans date apparente de traduction et pour le compte de 'Arab Kūmīks, sous le titre de *Tān Tān fī 'arḍ al-sūfiyit* par un énigmatique The Stranger qui est aussi le traducteur de *Tintin et l'Alph-Art* sous le titre *Tān Tān wa-fann al-'abğadiyya*. *Tintin au Congo* a, lui, été traduit en arabe en 2008 par Muḥammad Hayṭam Ḥamdu l-Lāh sous le titre de *Tān Tān fī l-Kūngū* et distribué par 'Arab Kūmīks-Juventud-Casterman². *Tintin et les Cigares du Pharaon* l'a été sous le titre *Tān Tān wa-sağā'ir al-fir'awn* par Wely9080 pour www.comicsgate.net. *Tintin au Pays de l'or noir* a été traduit en arabe sous le titre *Tān Tān fī 'arḍ al-ḡahab al-'aswad* sans que la traduction indique ni traducteur ni date³. *Objectif Lune* a été traduit sous le titre *Tān Tān wa-riḥla 'ilā al-qamar* sans qu'il soit là non plus possible de savoir ni le nom du traducteur ni la date de traduction. *On a marché sur la Lune* est, lui, traduit, pour ce qui est de la première de couverture, de deux manières différentes, l'album traduit étant par ailleurs identique. On trouve comme premier titre *al-Mustakšifnā* (sic) 'alā

saḥ al-qamar (« les Explorateurs à la surface de la Lune »), dont on pourra légitimement se demander pourquoi le thème de cette phrase nominale n'est pas au nominatif (*al-Mustakšifūna*) et supposer alors un dialectalisme. Ce premier titre est en fait la traduction arabe du titre anglais *Explorers on the Moon*. L'autre titre, plus proche de l'original français est celui-ci : *Mašaynā 'alā saḥ al-qamar*. Cette première de couverture donne une indication supplémentaire, celui du traducteur : 'Adnān Kabāb. Pour autant, est-il seulement le traducteur du titre ou bien de l'album entier (et donc aussi potentiellement du précédent) ? Rien ne l'indique. Enfin, *Coke en stock* a, lui, été traduit sous le titre de *Qurūš al-baḥr al-'aḥmar* (« Les Requins de la mer Rouge ») sans que la première de couverture n'indique, elle non plus, ni traducteur ni date, ni maison d'édition⁴.

Dans les lignes qui suivent, nous ne nous intéresserons pas uniquement à Tintin en pays *arabe* et à l'*arabe* comme langue dans les albums français de Tintin (questions pour lesquelles nous renvoyons à Luffin, 2005 : 125-26 et Bentahar, 2012). Nous nous pencherons plus spécifiquement sur les traductions arabes de Tintin. En ce sens, nous poursuivrons le travail entamé par Xavier Luffin (cf. Luffin, 2005 : 127-31). Nous tenterons notamment et principalement de montrer comment, si Hergé est bien le créateur de Tintin et si les images, d'une langue à l'autre, ne changent pas, les bulles, elles, peuvent finalement être aussi les filles de leurs traducteurs et traduisent, à leur manière, bien des choses... Nous mènerons alors cette enquête, tant d'un point de vue littéraire que culturel sous l'angle de la représentation des Noirs africains dans deux albums de Tintin non publiés chez Dār al-ma'ārif et cités plus haut, à savoir *Tintin au Congo-Tān Tān fī al-Kūngū* et *Cock en stock-Tān Tān wa-qurūš al-baḥr al-'aḥmar*⁵. Nous montrerons comment, alors que les versions françaises successives de Tintin se sont corrigées politiquement pour faire droit aux attaques en racisme colonialiste que *Tintin au Congo* a notamment déclenchées (cf. Maurin Abomo, 1993, Halen, 1995, Mabanckou, 2010 et Deighton, 2011), et qu'il en va de même des traductions anglaises de ces albums, que la langue arabe choisie vient, contrairement à d'autres moments et pour d'autres raisons dans d'autres albums de Tintin (Luffin, 2005 : 129-30 et Navarro, 2007), renforcer cet aspect raciste et différentialiste ou au contraire le gommer totalement.

Tintin au Congo, initialement intitulé *Les Aventures de Tintin, reporter du "Petit Vingtième"*, au Congo, est d'abord publié sous forme de feuilleton à raison de deux planches par numéro du 5 juin 1930 au 18 juin 1931 dans la revue du *Petit vingtième*. Ces 110 planches ont ensuite été réunies pour former la première édition, belge, qui date de 1931 (Hergé, 1931). La première édition française date, elle, de 1937. Ce même album a, en 1946, été « modernisé »,

Hergé y effectuant, outre la colorisation, surtout des modifications de détails et des remontages de cases pour coller au format album cartonné⁶. Avec la version de 1946 de Casterman (Hergé, 1946), Hergé gommait, notamment pour développer les ventes à l'étranger, les allusions trop explicites à la Belgique. Ces modifications visaient aussi à gommer des relents de racisme que pouvaient évoquer certains textes de la première édition, ce dont il sera justement question ici.

Concernant l'Angleterre, les maisons d'édition anglaises ont toujours refusé la publication de *Tintin au Congo* au motif que son contenu était raciste⁷. Ce n'est qu'à la fin des années 1980 que Nick Rodwell, alors agent des Studios Hergé au Royaume-Uni a annoncé son intention de le publier en anglais. Il choisit d'en publier l'original de 1931, pensant que cela serait moins controversé que de publier la version de 1946. Il faudra attendre 1991, soit soixante ans après la première publication, pour voir la version anglaise de *Tintin au Congo*, en noir et blanc, publiée sur le sol britannique. La traduction a été assurée par Leslie Lonsdale-Cooper et Michael Turner (Hergé, 2002). La version colorisée et remaniée de 1946 est, elle, parue en Angleterre en 2005 et est publiée par Egmont, la traduction étant là encore celle de Leslie Lonsdale-Cooper et de Michael Turner (Hergé, 2005). Cette dernière version est bien la traduction de celle de 1946 et non de celle de 1931...

Picturalement parlant, l'album traduit en arabe (2008) est celui soit en français de 1946 (Casterman) soit en anglais de 2005 (Egmont), les planches, toutes en couleurs, ayant tout simplement été inversées pour permettre la lecture de droite à gauche dans le sens arabe. Nous formulons une hypothèse, assez réaliste, qui consiste en ce que le traducteur arabe de *Tintin au Congo*, Muḥammad Hayṭam Ḥamdu l-Lāh, soit locuteur anglais et non français et qu'il s'est donc basé sur la version anglaise pour la traduction en arabe. Par contre, concernant le texte, il semble bien que c'est celui de la première édition qui a été préféré, donc celle de 1991 en anglais, traduction de celle de 1931 en français. Le traducteur, alors qu'il utilise les planches en couleurs des versions remaniées (Casterman 1946 ou Egmont 2005) et donc qu'il a connaissance du texte remanié, français et/ou anglais, a donc fait le choix délibéré, en 2008, de la version la plus controversée puisque justement la plus empreinte de racisme colonialiste...

1. *Tintin au Congo-Tintin in the Congo-Tān Tān fi al-Kūngū*

1.1. Les parties fondées sur la version 1931-1991

Nous allons tout d'abord relever les parties de cet album où le racisme colonialiste exprimé en langue arabe peut n'être imputable qu'à Hergé et non à son traducteur (anglais ou arabe à sa suite), la traduction étant basée sur la première édition, celle de 1931. Néanmoins, ce choix délibéré du traducteur de ne pas se baser sur les éditions remaniées (Casterman 1946 et/ou Egmont 2005) peut interroger : pourquoi privilégier la version la plus raciste ?

1.1.1. Un pays qui n'en est pas un

Le Congo continue, dans la version arabe, à ne pas être un pays à part entière. Ainsi, la leçon d'histoire et de géographie que donnait Tintin sur « Votre patrie : la Belgique » dans les versions de 1931 et de 1991 (64A et 64B)⁸, se trouva substituée par une « leçon de calcul » dans les versions de 1946 et 2005 (36C2 et 36D1). Il n'en va pourtant pas de même dans la version arabe de 2008. Comparons les versions :

1) *Mes chers amis, je vais vous parler aujourd'hui de votre patrie : la Belgique!...*
(1931 : 64B)

My dear friends, today I'm going to talk to you about your country: Belgium!...
(1991 : 64B)

Nous allons commencer, si vous le voulez bien, par quelques additions (1946 : 36D1)

We'll begin, if you please, with a few sums (2005 : 36D1)

'ašdiqā'ī al-šigār al-yawm sa-'u'ṭī-kum darsan 'an baladi-kum al-ğamīl Bilğīkā (« Mes petits amis, aujourd'hui je vais vous donner une leçon sur votre beau pays la Belgique », 2008 : 36D1). Pour l'occasion, et même si la planche reprend bien celle de 1946-2005, avec donc sur le tableau noir de la classe une addition (2+2), le traducteur a effacé cette dernière et réinscrit ce que l'on n'y trouvait même pas en 1931-1991, à savoir les noms de *Bilğīkā* et de *Firansā*...

1.1.2. Des hommes qui n'en sont pas

Tout comme dans la première version de cet album, on ressent dans la version arabe un dénigrement de la négritude et de la culture des Noirs africains. Ces derniers sont dépeints comme fainéants et couards, le texte arabe préférant suivre le texte original plutôt que le texte remanié de 1946 et/ou de 2005. C'est

notamment le cas lorsque Milou, tombé à l'eau depuis le bateau l'emmenant avec son maître en Afrique, menace de se noyer. Tintin montre alors au matelot noir comment se comportent « les vrais hommes » :

2) *Et vous n'avez rien fait pour le sauver??... Vous allez voir comment on fait lorsqu'on est un homme!* (1931 : 11A1)

And you did nothing to save him??... Well, now you'll see what a real man does! (1991 : 11A1)

Il faut le sauver à tout prix! (1946 : 7A2)

I must save him at all costs! (2005 : 7A2)

sa-'urī-ka al-'āna fi'l al-riġāl al-ḥaqīqiyīna (« Je vais te montrer maintenant ce que font les vrais hommes », 2008 : 7A2), où là encore le texte est fidèle à l'original de 1931 et à sa version anglaise publiée en 1991 alors que les versions française et anglaise remaniées effacent ce trait raciste et différentialiste que ne porte pas en soi le dessin de cette case.

1.1.3. Des croyances religieuses dénigrées

Observons désormais le traitement des conceptions religieuses des Noirs africains colonisés au travers de la représentation du fétiche qui se retrouve, suite à un complot, dans la case de Tintin :

3) *Comment se fait-il que ce fameux fétiche soit parvenu chez moi?* (1931 : 42C2)

How did that wretched fetich get into my things? (1991 : 42C2)

Comment ce fétiche a-t-il pu se trouver dans ma case? (1946 : 25B2)

How did that fetish get into my baggage? (2005 : 25B2)

fa-kayfa 'idan yadhulu hādā al-timṭāl al-tāfih 'ilā kūhī wa-yudassu bayn ḥāġiyātī (« Comment alors ce fétiche de pacotille est-il entré jusqu'à ma case et s'est-il retrouvé caché dans mes affaires », 2008 : 25B2) où il est patent que le traducteur arabe mélange les versions précédentes, mais insiste surtout sur l'aspect péjoratif de ces croyances animistes et idolâtres par l'emploi de *al-tāfih* comme épithète du fétiche, héritée de l'anglais *wretched* « misérable » de la version de 1991.

1.2. Où le traducteur semble forcer le trait du racisme

Des multiples pluriels du *lion* (*'asad* en arabe), celui choisi dans *Tān Tān fi al-Kūngū* est *'usūd* (dans une liste des pluriels donnée par différents

dictionnaires : *'usud*, *'usūd*, *'usd*, *'asd*, *'āsd*, *'āsād* et *'usdān* (cf. Ibn Manẓūr, *Lisān* : I, 103 ; *Munğid*, 1998 : 10 ; Reig, 1983). Il est à remarquer que seul ce pluriel et ceux formés en *'āsd*, *'āsād* et *'usdān* ont une graphie différente, en caractères arabes, du singulier *'asad*. Or, *'usūd*, en graphie arabe donne *'s-w-d* et est alors l'homographe de *'aswad* (*'s-w-d* « noir », adj. et nom masc. sing.). Aussi, une bulle comme celle où Milou (2008 : 2A2), s'interrogeant sur les balles de fusil trouvées par terre dans la cabine, dit *'a'taqidu 'anna-hā li-qatl al-'usūd* (« je pense qu'elles servent à tuer les lions ») pourrait très bien se lire *'a'taqidu 'anna-hā li-qatl al-'aswad* (« je pense qu'elles servent à tuer le Noir ») où *noir* recevrait alors une signification générique. Faut-il y voir un jeu de mots (de mauvais goût) ?

De la même manière, Milou, après s'être battu avec le perroquet du bord, doit être soigné à la queue qui a enflé. Il doit pour cela subir une petite incision, mais une méprise a lieu : Milou, qui voit entrer dans le cabinet du docteur de bord un Noir, une scie à la main et une caisse à outils dans l'autre, s'enfuit. Comparons là encore les versions :

4) *Jamais je ne pourrai supporter que tous ces instruments me torturent* (1931 : 5C2)

No, no, no a thousand times no! I can't stand being tortured with all those instruments! (1991 : 5C2)

Ça jamais! Plutôt mourir! ... (1946 : 3D3)

Never! I'd sooner die! (2005 : 3D3)

lā wa-'alf lā... lan 'asmaḥa li-hāḍā 'an yamziqa-nī bi-ḥāḍihi al-'adawāt!!! (« Non, mille fois non... Je ne permettrai pas à celui-là de me lacérer avec ces outils!!! », 2008 : 3D3), où *hāḍā* (« celui-là ») est *in fine* très péjoratif. Si donc Milou s'exclame de manière plutôt neutre dans les versions françaises et anglaises, premières comme remaniées, ce n'est finalement pas le cas de la version arabe plus empreinte, nous semble-t-il, de racisme⁹.

1.3. Le parler « petit-nègre » traduit en arabe, ou une langue qui n'en est pas une

Le « petit-nègre » est systématiquement employé lorsqu'un Africain s'exprime dans *Tintin au Congo*. Ce « petit-nègre » est plus marqué dans la version originale de 1931 (et donc celle anglaise de 1991) que dans celle de 1946 (et donc celle anglaise de 2005). Comment cette forme particulière de langage est-elle rendue en arabe ?

Elle peut tout d'abord ne pas l'être. C'est le cas de certaines phrases qui, étrangement, sont rendues en un arabe normal. Il s'agit de : *Aïe ! il en a attrapé décharge électrique* (1946 : 6C1) rendu par *hādā al-silk ġayr ma'zūl sa-ta-ta'arraḍu li-ṣadma kahrabā'iyya* (« ce câble n'est pas isolé, tu vas t'exposer à un choc électrique », 2008 : 6C1), ou *Li prisonnier li parti* (1946 : 19A1) devenu *la-qad haraba al-saġīn* (« Le prisonnier s'est enfui », 2008 : 19A1), *Ça y en a belle locomotive !..* (1946 : 20B1) rendu par *hādīhi 'afḍal 'āla fī al-bilād !!!* (« C'est le meilleur engin du pays !!! », 2008 : 20B1), *Mais... mais... moi va salir moi* (1946 : 20C2), devenu *'aḥāfu 'an tattasiḥa malābisī !!* (« J'ai peur que mes habits ne se salissent !! », 2008 : 20C2), *Toi y en a venir avec nous... Ça y en avoir une bonne surprise pour toi...* (1946 : 50B1) rendu par *ta'āl ma'a-nā. la-qad haḍḍarnā la-ka mufāġa'a* (« Viens avec nous. Nous t'avons préparé une surprise ! », 2008 : 50B1) et *Nous y en avoir trouvé pitit chien au bord du précipice... Alors, nous y en a emmené li avec nous...* (1946 : 50C3) traduit *la-qad waġadnā hādā al-kalb waḥīdan 'alā ḥāfat al-nahr. li-dā fa-qad 'ataynā bi-hi 'ilā hunā* (« Nous avons trouvé ce chien tout seul au bord du fleuve. Pour cela nous l'avons emmené ici », 2008 : 50C3).

Notons toutefois que cela coïncide pour beaucoup avec des tournures existentielles qui, « petit-nègre » en français, sont tout simplement rendues par des phrases nominales en arabe dès lors parfaitement justes et ne permettant alors pas d'y entendre, *a priori*, le « petit-nègre » attendu. Il en va par exemple de *ça y en Tintin et Milou sur ce bateau* (1946 : 9B2) rendu par *hādīhi al-safīna al-latī 'alā matni-hā al-ṣuḥufī al-mašhūr Tān Tān* (« C'est le bateau à bord duquel se trouve le célèbre journaliste Tintin », 2008 : 9B2), ou encore de *ça y en a missié blanc* (1946 : 14C1) traduit *hunā sayyid 'abyaḍ* (« Il y a un monsieur blanc », 2008 : 14C1). De même *ça y en a singe parlant !* (1946 : 18C2) devient *qird nāṭiq !* (« Un singe parlant ! », 2008 : 18C2). Ou encore *Li toujours dans la tomobile...* (1946 : 18D2) devenu *mā zāla al-saġīn muqayyadan fī makāni-hi...* (« Le prisonnier est toujours à sa place », 2008 : 18D2) et *toi y en a bon blanc* (1946 : 27B3) rendu tout simplement par *'anta 'abyaḍ ġayyid* (« Tu es un bon blanc », 2008 : 27B3).

La traduction de 2008 montre néanmoins qu'il existe plusieurs moyens de rendre le « petit-nègre » en arabe, et ce le plus souvent justement dans le cadre de la phrase nominale arabe. Il en va ainsi de l'emploi, en lieu et place d'un adjectif attributif comme propos de la phrase nominale, d'un nom verbal, ce qui était rendu de diverses manières en français ou en anglais :

5) *Moi fatigued!* (1931 : 33B1)

Me tired! (1991 : 33B1)

Moi y en a fatigué! (1946 : 20B2)

Me so tired! (2005 : 20B2)

ʿanā taʿb (« Moi [y en a] fatigued », 2008 : 20B2).

Il en va de même de la phrase nominale dont le propos est lui-même une phrase verbale dont le verbe a pour sujet logique le thème de la phrase nominale¹⁰ :

6) *Li noirs plus fâchés* (1931 : 34B2)

Blacks angry no more (1991 : 34B2)

Li Noirs li plus fâchés (1946 : 21A1)

People not angry now so Coco can come back (2005 : 21A1)

al-riḡāl al-sūd hadaʿū (« Les hommes noirs, ils se sont apaisés¹¹ », 2008 : 21A1). On remarquera donc ici que, même s'il apparaît très probable que le traducteur arabe de *Tintin au Congo* s'est basé sur la version anglaise pour son travail, ce n'est alors pas sur la dernière version, celle d'Egmont 2005, puisque dans cette dernière il n'y est même plus fait référence à la couleur noire. Il s'est donc bien appuyé sur les versions les plus controversées (1931 et 1991 pour sa traduction en langue anglaise), ce que conserve encore Casterman, 1946...

Découlant du précédent, un autre procédé, toujours dans le cadre d'une phrase nominale, est marqué par le suremploi des pronoms personnels sujets isolés. Ces derniers apparaissent alors dans des contextes où ils n'apparaissent normalement pas, comme notamment avec les verbes conjugués pour lesquels ils sont redondants, en tant que thème d'une phrase nominale dont le propos est lui-même une phrase verbale :

7) *Toi y en a pas singe?* (1931 : 30C1)

You not monkey? (1991 : 30C1)

Alors, toi y en a pas singe? (1946 : 18C3)

You not a monkey! (2005 : 18C3)

ʿanta lasta qirdan? (« toi, tu n'es pas un singe? », 2008 : 18C3)

8) *Toi y en chef des Ba baoro'm...! Toi y en a grand chef...* (1931 : 47A1)

You chief of Ba baoro'm... You boss man... (1991 : 47A1)

Toi y en a accepter être grand chef des Babaoro'm... (1946 : 27B2)

You agree be chief of Baborum... (2005 : 27B2)

'anta tuṣbiḥu qā'id al-Bābāūrūm 'anta yaṣīru al-ḥakīm al-ḡadīd (« Toi, tu deviens chef des Babaorom, toi, il devient le nouveau sage », 2008 : 27B2).

9) *Li y en a pas savoir¹² apprendre à nous li liṣon di giographie!* (1931 : 63B2)

He not know how to give us lesson in geography! (1991 : 63B2)

Li y en a pas pouvoir nous donner notre leçon de calcul... (1946 : 36B1)

He not able to give us our lesson in arithmetic... (2005 : 36B1)

huwa lā yumkinu-hu 'an yu'ṭiya dars al-ḡuḡrāfiyā (« Lui, il ne peut pas donner la leçon de géographie », 2008 : 36B1).

10) *Nous y en a connaître li Pitit "Vingtième"!* (1931 : 85C2)

We know you from "Petit Vingtième" (1991 : 85C2)

Tout li monde ti connait, ici... (1946 : 50A3)

Whole world know you! (2005 : 50A3)

naḥnu na'rifu-ka min ḡarīdat al-'iṣrīniyya! (« Nous, nous te connaissons par le journal le "Petit Vingtième" ! », 2008 : 50A3)

Ce suremploi des pronoms personnels sujets isolés peut alors signifier leur emploi à la place des pronoms personnels objets affixes. C'est notamment le cas avec des structures comme celles-ci :

10) *Toi pas partir... Toi venir chez nous* (1931 : 38B1)

You no go... You come home with us (1991 : 38B1)

Toi pas partir!... Toi y en a venir avec nous (1946 : 21C1)

You no go! You come with us (2005 : 21C1)

'anta taḡhabu ma'a-nā 'ilā bayt naḥnu (« Toi, tu viens avec nous à maison de nous », 2008 : 21C1)

11) *Il pourrait bientôt me supplanter moi, le sorcier* (1931 : 40C2)

Soon push me out, me, top Juju man! (1991 : 40C2)

Bientôt, li Noirs n'écouteront plus moi, leur sorcier (1946 : 24B2)

Soon black people not listen to me, their witch-doctor (2005 : 24B2)

qarīban huwa sa-yaṭrudu 'anā min al-qabīla (« Bientôt lui, il va chasser moi de la tribu », 2008 : 24B2).

Un autre procédé pour rendre le suremploi de l'infinitif en « petit-nègre » est celui de l'utilisation de la 3^e pers. masc. sing. quel que soit le sujet, interlocuté comme locuteur. Il en va ainsi avec l'interlocuté :

12) *Toi y en a rester ici et demain toi chasser li seigneur lion* (1931 : 36A1)

You stay here and tomorrow you hunt noble lion (1991 : 36A1)

Toi y en a rester ici. Demain, toi y en a chasser seigneur lion (1946 : 21D2)

You stay here, and tomorrow you hunt noble lion (2005 : 21D2)

'*anta yabqā ma'a-nā wa-yaḏhabu ḡadan [...] li-ṣayd al-'usūd al-nabīla* (« Toi, il reste avec nous et il va demain [...] à la chasse des nobles lions », 2008 : 21D2).

Voir aussi *supra* (8) '*anta yaṣīru al-ḥakīm al-ḡadīd* (« Toi, il devient le nouveau sage », 2008 : 27B2).

De même avec le locuteur :

13) *C'est moi y en a aller à la chasse* (1931 : 48B2)

Me go hunting! (1991 : 48B2)

Moi y en a aller à la chasse! (1946 : 28B1)

Me go out hunting now! (2005 : 28B1)

sa-yaḏhabu 'anā li-l-ṣayd !! (« Il va aller, moi, à la chasse !! », 2008 : 28B1).

14) *Alors j'ai voulu te tuer. J'ai mis un déguisement d'Aniota [...]* (1931 : 56A1)

So, me want to make you dead. Me put on Aniota costume [...] (1991 : 56A1)

Moi y en a voulu tuer toi... (1946 : 32A1)

Me went to make you dead (2005 : 32A1)

bayna-mā taqūmu 'anta bi-l-ṣayd yaqūmu 'anā bi-libās 'anyūtā [...] (« pendant que tu t'occupes, toi, de chasser, il s'occupe, moi, de s'habiller en Aniota », 2008 : 32A1) où la référence au costume Aniota, disparue des versions remaniées française comme anglaise, montre une fois encore la préférence du traducteur arabe pour les versions originales et, donc, plus controversées¹³.

Le traducteur arabe de *Tintin au Congo*, dans l'hypothèse où il ne connaît pas le français et passe par l'anglais, ignore-t-il réellement l'existence d'une version « modernisée » (1946) et donc aussi celle de 2005 en anglais qui en est issue ? Ce faisant, utilise-t-il uniquement la version de 1946 pour les planches en couleur et base-t-il alors sa traduction sur la version anglaise de 1991 ou bien se cache-t-il derrière celle-ci tout en connaissant l'existence des versions remaniées et notamment celle de 2005 ? Trouvera-t-on les mêmes choses dans l'autre album de Tintin où des Noirs africains sont représentés ? Comment ces derniers sont-ils dépeints dans *Cock en stock* ?

2. *Cock en stock-The Red Sea Sharks-Tān Tān wa-qurūš al-baḥr al-'aḥmar*

Coke en Stock a quant à lui été publié la première fois en 1958. Il a par la suite connu une autre version « modernisée » en 1967 (Hergé, 1967). Il a été publié en Angleterre par Methuen à Londres en 1960, basé donc sur la première édition, et traduit en anglais par Leslie Lonsdale-Cooper et de Michael Turner sous le titre *The Red Sea Sharks* (Hergé, 2012), littéralement « Les Requins de la mer Rouge », qui est justement le titre arabe (cf. *supra*). Rappelons ici que cet album fait état de la traite des Noirs africains, esclaves notamment des tribus arabes. Dans la version modernisée de 1967 en français, le texte a là encore été modifié, notamment pour gommer les relents racistes que pourrait évoquer le parler « petit-nègre » des Noirs dépeints dans l'album. La version anglaise, elle, n'a pas connu cette évolution et reste fidèle à l'original de 1958. Les Noirs y parlent donc un « petit-nègre » marqué : 47B2 ; 47C1 ; 50C1 ; 50C3 ; 50D2 et 51A3. Dans les mêmes cases en arabe, les Noirs, dépeints par Hergé comme de bons musulmans, s'expriment par contre normalement, mieux encore que dans la version française de 1967. C'est pourtant bien la version anglaise qui a été utilisée, pour preuve la case 50D2 où Hergé faisait dire à un Noir : « Nous, on est pas des ectoplasmes à roulettes, M'sieur » traduit en anglais par « We are not coconuts, Effendi » ce que conserve bien le texte arabe sous la forme *lasnā bi-tīmār ġūz al-hind yā sayyidī*. Or, et contrairement aux traductions faites pour le compte de Dār al-ma'ārif, notamment lorsqu'il s'agit d'alcool (en l'occurrence pour le capitaine de whisky), le traducteur arabe de *Coke en stock* n'élude pas le sujet et traduit fidèlement. Le lecteur arabophone n'a donc pas, comme ailleurs, l'impression que le Capitaine boit du jus d'orange (cf. Luffin, 2005 : 130-31). D'autre part, nous avons vu (cf. *supra* 1.3) que l'arabe avait les moyens de rendre le « petit-nègre ». Aussi, traducteur fidèle par ailleurs, pourquoi ne rend-il pas le « petit-nègre » marqué de la version originale (française ou même anglaise) ou celui, allégé, de la seconde version française de 1967 ? Il semble que, ce qui n'est qu'une simple hypothèse, bons musulmans à l'inverse des Noirs du Congo qui étaient, eux, animistes ou en voie de christianisation et d'européanisation, ceux de *Cock en stock* ont eu droit, par ce traducteur, à une langue normale non stigmatisante.

Conclusion

Alors que rien ne distingue, dans *Cock en stock* la langue utilisée des Noirs africains de celle utilisée par Tintin et les autres protagonistes, et alors qu'il était tout à fait possible dans le cas de *Tintin au Congo*, compte tenu du matériau ostensiblement utilisé (albums remaniés et colorisés de Casterman 1946 ou

d'Egmont 2005) et de la date de la traduction arabe (2008), de traduire à partir des versions « remaniées », le traducteur de ce dernier a sciemment choisi de s'en tenir à la version la plus colonialiste et la plus différentialiste, voire par endroits d'en grossir le trait, refusant ainsi à cet album d'apparaître pour les lecteurs arabophones dans sa version toilettée. Il est alors possible d'en tirer une conclusion évidente : si traduire ce peut être renforcer l'aspect raciste et différentialiste du premier ou au contraire le gommer totalement dans le second, cela signifie bien que la traduction traduit, au-delà des mots, des idées et des représentations plus ou moins conscientes...

Bibliographie

Bentahar, Z. 2012. « Tintin in the Arab World and Arabic in the World of Tintin ». *Alternative Francophone*, n° 5, p. 41-54.

Bizri, F. 2005. « Le *Pidgin Madam*, un nouveau pidgin arabe ». *La Linguistique*, n°41/2, p. 53-67.

Deighton, B. (2011, Oct. 2011). « Belgian Court's Adviser says Tintin Book not Racist ». *Reuters Africa*.

Retrieved from <http://in.reuters.com/article/2011/10/31/idINIndia-60226020111031> [consulté le 15 novembre 2015].

Halen, P. 1995. Tintin, paradigme du héros colonial belge? (À propos de Tintin au Congo). In : *Tintin, Hergé et la belgité*, p. 39-56.

Hergé, 1931. *Les aventures de Tintin, reporter du Petit "Vingtième", au Congo*. Bruxelles : Les éditions du Petit "Vingtième".

Hergé, 1946. *Tintin au Congo*. Paris-Tournai : Casterman, Reprint 1960.

Hergé, 1967. *Cock en stock*. Paris-Tournai : Casterman.

Hergé, 2002 [1931]. *The Adventures of Tintin, reporter for "Le Petit Vingtième", in the Congo*. San Francisco : Last Gasp; tr. by Leslie Lonsdale-Cooper and Michael Turner of : *Les aventures de Tintin, reporter du Petit "Vingtième", au Congo*. Bruxelles : Les éditions du Petit "Vingtième", Reprint of Bruxelles : Casterman, 1991.

Hergé, 2005 [1946]. *Tintin in the Congo*. London : Egmont ; tr. by Leslie Lonsdale-Cooper and Michael Turner of : *Tintin au Congo*. Paris-Tournai : Casterman, 1946, Renewed edition 1974.

Hergé, 2012 [1958]. *The Red Sea Sharks*. London : Egmont ; tr. by Leslie Lonsdale-Cooper and Michael Turner of : *Cock en stock*. Paris-Tournai : Casterman, Reprint of London : Methuen Children's Book, 1960.

Ibn Manẓūr, *Lisān* = Muḥammad b. Mukarram b. 'Alī b. 'Aḥmad 'Abū al-Faḍl Ġamāl al-Dīn al-'Anṣārī al-Rūwayfa'ī al-Ifrīqī al-Miṣrī Ibn Manẓūr, *Lisān al-'Arab*, 2003. Beyrouth : Dār ṣādir, 2^o éd., 18 tomes.

Larcher, P. 1993. « Un grammairien « retrouvé » : ‘Abd al-Qāhir al-Ġurġānī. Note sur quatre éditions récentes de ses ouvrages grammaticaux ». *Arabica*, n° 40, p. 248-53.

Larcher, P. 2006. « Le “segmentateur” *fa-(inna)* en arabe classique et moderne ». *Kervan-Rivista internazionale di studi afroasiatici*, n° 3, p. 51-63.

Luffin, X. 2005. « La traduction des aventures de Tintin en arabe: un défi culturel et linguistique ». *Idioma*, n° 17, p. 125-33.

Mabanckou, A. (2010, May 6). « “Tintin au Congo” : le procès continue ». *Black Bazar*. Retrieved from <http://blackbazar.blogspot.fr/2010/05/tintin-au-congo-le-proces-continue.html> [consulté le 20 octobre 2015].

Maurin Abomo, M.-R. 1993. « *Tintin au Congo* ou La nègrerie en clichés ». *Textyles*, n° Hors série n° 1, p. 151-62.

Munġid, *al-Munġid fī-l-luġa wa-l-a‘lām*, (1998), 37ème ed., Beyrouth, Dar al-machreq.

Navarro, A. (2007, December 12). « Tintin Present in Arab World Despite Censorship ». *Middle East Online*. Retrieved from <http://www.middle-east-online.com/english/?id=23583> [consulté le 20 octobre 2015].

Reig, D. 1983. *Dictionnaire Arabe-Français Français-Arabe, al-Sabīl*. Paris : Larousse, “Saturne”.

Spee, B. 2009. « Le rhinocéros dans les trois variantes de *Tintin au Congo* ou Comment passer d’une approche sociocritique à une approche autobiographique, voire psychanalytique? ». *Petites Études Hergéennes*, n° 7, p. [1-9], [En ligne, <http://www.onehope.be/Essai%20RG/Etude7Rhinoc%C3%A9ros.pdf>]. [consulté le 20 octobre 2015].

Notes

1. Que je remercie très chaleureusement de m’avoir fourni une copie de son article, ce qui m’a permis d’affiner mes connaissances sur le sujet ici abordé.
2. Le nom de Casterman reste utilisé même s’il est possible de douter que Casterman en sache lui-même quelque chose. D’autre part, ‘*Arab Kūmīks* semble bien avoir repris les traductions déjà effectuées par Dār al-ma‘ārif, a *minima* pour les titres puisque *Tintin en Amérique*, initialement traduit *Tān Tān wa-‘iṣābāt Ṣīkākū* (« Tintin et les gangs de Chicago») l’a été ensuite par *Tān Tān fī ‘Amīrkā* et *Tintin et le Crabe aux pincés d’or*, initialement traduit *Tān Tān wa-l-maḥālib al-ḡa-habiyya* l’a ensuite été par *Tān Tān wa-‘iṣābat al-saraṭān dū al-maḥālib al-ḡahabiyya* (« Tintin et le gang du crabe aux pincés d’or») où l’on notera au passage un dialectalisme tendant à figer *dū* au nominatif quand celui-ci aurait dû, ici, être au génitif en *dī*...
3. Notons que le lettrage des bulles y est en caractères électroniques et non en caractères manuscrits.
4. La dernière page indique, elle, que ce travail est à but non lucratif mené uniquement dans le but de divertir et incite à acheter la « version originale [...] dès sa sortie dans les bacs arabes ».
5. Tous deux accessibles, entre autres plusieurs sites, respectivement aux adresses internet suivantes : http://tassaley1.blogspot.fr/2013/11/pdf_16.html et http://www.4shared.com/document/S4xgd68D/____.html.
6. Une troisième version, scandinave – suédoise plus précisément –, et en langue anglaise, existe même depuis 1974. Hergé n’y modifie qu’une seule planche, la 56, le rhinocéros n’explosant plus mais s’enfuyant. Il s’agissait alors de faire droit aux remarques des sociétés protectrices des animaux. Cf. Spee, 2009. C’est d’autre part cette version que reprend Egmont en 2005.
7. À telle enseigne, l’édition moderne de *Tintin in the Congo* (Egmont, 2005), pourtant basée sur la version remaniée de 1946, est accompagnée du texte de mise en garde suivant : « In his portrayal of the Belgian Congo, the young Hergé reflects the colonial attitudes of the time... he depicted the African people according to the bourgeois, paternalistic stereotypes of the period - an interpretation that some of today’s readers may find offensive ».

8. Je noterai ainsi, respectivement, la planche et la bande dans la planche. Suivi d'un autre chiffre, ce dernier sera alors le numéro de la case dans la bande. Ces indications sont communes d'une part aux éditions de 1931 et de 1991 et d'autre part aux éditions de 1946 et de 2005.

9. Ce qui rejoint le point développé précédemment sur des hommes qui n'en sont pas (cf. *supra* 1.1.2), ce charpentier étant désigné d'un simple « ça ».

10. Où l'on reconnaîtra donc une phrase « segmentée » au sens de Bally (cf. Larcher, 1993 : 251-52 et Larcher, 2006).

11. Avec, au passage, une graphie de *hada'ū* rendue avec une *hamza* sur la ligne au lieu de l'avoir sur un *wāw* comme la règle l'aurait voulu...

12. On l'on notera au passage un belgicisme (« savoir » = « pouvoir ») dès lors remplacé dans la version de 1946 pour “internationaliser” Tintin en gommant les allusions trop explicites ou directes à la Belgique (cf. *supra*).

13. Pour aller plus loin sur le « petit-nègre » en arabe, signalons, dans des sociétés encore très marquées par leur passé esclavagiste, l'étude de Fida Bizri (2005) sur le pidgin utilisé par les « bonnes » familles libanaises avec leurs « bonnes » sri-lankaises...

Synergies Monde Arabe n° 9 / 2016



Littérature





ISSN 1766-2796

ISSN en ligne 2261-1045

Vieillir/Écrire : l'expérience de l'exil chez Jules Vallès

Hichem Chebbi

Lycée Voltaire, Paris, France
hichemchebbi72@yahoo.fr

Résumé

Cet article se propose de montrer les différents aspects que prend la fuite du temps dans le quotidien de Vallès exilé. Il s'appuie sur sa correspondance avec Hector Malot et Arnould, deux hommes qui ont partagé, à travers leurs échanges épistolaires, les douleurs de leur ami. Il met aussi en relief les formes de la résistance de l'homme Vallès face à un destin qu'il voit comme tragique (censure, misère, solitude, mort,...) et identifie les quelques « faiblesses » qui ont traversé son séjour en Angleterre. Enfin, cette écriture vallésienne de l'exil (Correspondance, journalisme roman), n'interroge-t-elle pas, d'une part, les rapports d'un auteur avec l'histoire et d'autre part, son rôle de témoin vieillissant et qui se trouve désormais à distance des événements qu'il a vécus ?

Mots-clés : écriture, censure, exil, vieillir

Aging, Writing: The Experience of Exile By Jules Valles

Abstract

This article intends to expose various aspects of time fleeting in Vallès daily life during exile. It is based on his correspondence with Hector Malot and Arnould, who shared, through their epistolary exchanges, their friend's sufferings. It also highlights the forms of Vallès' resistance, a man fronting his tragic destiny (censorship, misery, loneliness, death...) and identifying the little "weaknesses" he came across during his vacation in England. Finally, in one hand, is it a query identifying Vallès' exile writing (correspondence, novel, and journalism) as probing the author's relationship with history, and on the other hand his own position as an aging witness who currently finds himself at a distance from the events he has been experiencing.

Keywords: writing, censorship, exile, aging

*« L'exil sans porte sur la France, sans soupape de dégagement,
l'exil est horrible. »*

(Lettre à Malot, 11 septembre 1875)

Si le mot « vieillir » est souvent associé à la notion du temps et non pas à celle du lieu, c'est que l'effet des années, dans le processus du vieillissement, compte

plus que celui des espaces occupés. En effet, durant la vie d'un homme, le lieu occupé ne ferait qu'accentuer ou ralentir l'irréversible et ne constitue guère un élément primordial dans l'avancement en l'âge. *Le Trésor de la Langue Française* met l'accent sur « la dégradation physique » et insiste sur le fait de « prendre de l'âge » et de subir « les assauts du temps ». *Le Grand Dictionnaire Universel du XIXe siècle* de Pierre Larousse met en relief la notion de la diminution puisqu'il associe l'avancement en âge à la dégradation physique qui conduit à « tomber dans les infirmités de la vieillesse ». *Le Grand Robert* revient sur une notion plus matérielle qui est celle de l'usure, et introduit la notion de « changement » et de « métamorphose » : « changer d'aspect par le fait de l'âge ». Ainsi, le fait de vivre dans un milieu familier ou étranger n'a jamais été un facteur essentiel dans la définition du mot « vieillir ».

Toutefois, on sait qu'être condamné à quitter son pays - avec interdiction d'y revenir à tout jamais ou après une certaine période - ou bien choisir de s'expatrier par peur ou simplement par dégoût, change la vie d'un homme. Les expériences douloureuses qu'ont connues plusieurs hommes politiques ou écrivains durant leur exil (volontaire ou forcé) montre bien l'impact de cette aventure pénible sur leur santé physique ou morale ainsi que leur vision du monde. L'expérience est si amère qu'elle fait dire à Hugo le fameux vers : « *Oh ! n'exilons personne ! Oh ! L'exil est impie !* » et à Lamennais son beau refrain : « *L'exilé partout est seul !* ». Celle de Jules Vallès, survenue après la chute de la Commune en 1871, l'a, non seulement conduit à la misère matérielle et à l'affaiblissement physique, mais l'a aussi contraint à accepter d'écrire sous la menace de la censure et à rejeter certains projets qui lui étaient très chers. Dans sa première lettre à Arnould, datée du 3 juin 1872, il revient sur sa fuite désespérée après la Semaine Sanglante : « *Je me suis échappé, le 28, de Belleville en sang, tout noir de poudre et couvert de rouge ; j'ai traversé tout le faubourg plein de bataillons et de peletons d'exécution, déguisé en médecin, debout sur une voiture [...]* ». Ce départ précipité était un tournant dans la vie de Vallès dans la mesure où il l'a obligé à abandonner un univers familier, riche par sa fécondité journalistique et politique, et s'accommoder ainsi d'un monde inconnu, en l'espèce synonyme de misère et de solitude. Sa fuite, vécue comme un ultime adieu à un idéal social et révolutionnaire, annoncera le début d'une cohabitation avec le vide et une lutte contre la déchéance et l'oubli.

En effet, on ne peut comprendre la douleur du proscrit si l'on n'a pas à l'esprit son enthousiasme pour tous les combats menés à son époque ou encore son rôle permanent d'être aux côtés du peuple le plus longtemps possible. Le malheur de Vallès après l'échec des événements de 1871 est autant dans son refus d'admettre son statut de banni, et donc de se voir réduit au silence, que dans son impuissance

devant le temps qui anéantit ses illusions l'une après l'autre. La nostalgie et l'angoisse du lendemain sont les deux sentiments qui le hantent dans sa retraite londonienne ; accentuant son chagrin de vieillir dans la solitude et la défaite.

On essaiera donc, à travers cet article, de montrer les différents aspects que prend la fuite du temps dans le quotidien de Vallès exilé, en s'appuyant sur sa correspondance avec Hector Malot et Arthur Arnould. On verra ensuite comment l'écriture devient l'outil indispensable pour vaincre la torpeur de l'exil et l'absence de la fièvre littéraire et journalistique parisiennes.

Les années noires de l'exil ou le temps figé

« *L'exil est quelquefois, pour les caractères vifs et sensibles, un supplice beaucoup plus cruel que la mort* », disait Mme de Staël. Jules Vallès aurait probablement préféré être tué ou assassiné en plein combat que vivre l'horrible épreuve qu'est l'exil. Pour ce défenseur de la liberté et de la dignité du peuple, vivre loin de la ferveur populaire parisienne est un châtement exemplaire. Ses souvenirs de journaliste combatif et pugnace, d'homme politique résolu et inflexible, d'écrivain fécond et passionné, accentuent son malheur de banni et mettent à l'épreuve la solidité de son engagement. Sa révolte permanente, qui l'a habité tout au long de sa jeunesse, ne peut ignorer le poids d'un exil forcé qui risque d'ensevelir son énergie et son courage. Cet insurgé dans l'âme devient tout d'un coup le témoin impuissant de l'effondrement d'un rêve patiemment entretenu. La révolution de 1871, avortée et réprimée dans le sang, a été la dernière illusion d'un témoin accablé par l'échec. La défaite a été, non seulement la fin d'une époque, mais aussi le début d'une autre, marquée par l'éloignement, la censure et la misère. La nouvelle situation du révolutionnaire vaincu constitue, certes, une forme de renoncement forcé à une lutte dont il racontera les moments forts dans son écriture de l'exil ; elle est également l'embrayeur d'une chronologie particulière à travers un temps particulier (après une défaite), et un lieu particulier (la retraite anglaise). Dans une lettre à Arnould datée du 12 avril 1876, Vallès dresse un tableau aussi sombre que mélancolique d'un futur inconnu : *Nos espérances sont mortes - voici devant nous des années béantes, c'est la proscription et le tombeau peut-être !*²

Depuis Londres, les souvenirs parisiens retrouvent toute leur vigueur et amènent le proscrit à se confier à ses deux amis et correspondants : Hector Malot, écrivain reconnu du monde littéraire parisien ; et Arthur Arnould, compagnon de route, figure de la Commune réfugié en Suisse. Ces lettres de l'exil éclairent sur une période clef de la vie de Vallès. Elles lui permettent de rétablir des liens vitaux avec l'extérieur et de chasser la solitude d'un homme abandonné à ses propres

angoisses. « *Traite-moi en malade et écris-moi autant que tu pourras, je t'en prie* », dit-il à Arnould dans une lettre de janvier 1876. « *Réponds sur le champ, courrier par courrier : j'ai besoin de paroles amies [...]* » La France lui manque, et les quelques nouvelles qui lui arrivent de l'autre côté de la Manche ne parviennent pas à adoucir son exil. En péril, Vallès, multiplie les appels au secours, comme celui du 21 décembre 1875 :

[...] Envahi que je suis par une tristesse sans limites, éteint plutôt que désespéré, avec le dégoût dans l'esprit et le cœur : c'est affreux, et je veux à tout prix secouer cette torpeur et essayer de revenir à la vie de travail et d'émotion [...] Mais le temps passe, le spleen a la main sur moi, la misère a montré son museau, je languis, vieillis, dépéris, et je vous montre ma voile de naufragé au bout d'une perche pourrie ! À moi, si l'on peut, de la côte ! ⁴

Londres devient ainsi le lieu de son dépérissement, anéantissant tout espoir de retrouver l'enthousiasme et l'envie de jadis. L'ennui devient le quotidien du proscrit, étouffant dans une ville qu'il s'amuse à traiter de « lugubre ». « [...] *Climat horrible ! pays du suicide ! Tu ne peux pas t'en faire une idée, et il y a des moments où nous, les échappés de France, nous nous regardons avec des airs de tristesse qui épouvanteraient le bourreau !* » dit-il à Arnould le 12 avril 1876⁵. L'atmosphère londonienne est loin de lui plaire et les habitants qu'il qualifie d' « infâmes » ne lui inspirent aucune sympathie. « *Ô Paris, Paris ! s'exclame-t-il je le regrette de toute la force de ma haine pour les anglais - Oh ! quelle race ! - Tous les dimanches, il me prend envie de crier : aux armes, et de trouer ce silence horrible à coups de canon* ⁶ » Aigri, Vallès va jusqu'à mépriser la terre qui l'a accueilli, en faisant, dans *La Rue à Londres* (un recueil d'articles écrits durant l'exil), une curieuse correspondance entre l'architecture de la ville et le caractère de ses habitants :

*Je n'aurai pas besoin de voir passer ceux qui habitent ces logis pour savoir ce qu'ils valent. À l'heure où les chaussées sont vides et les trottoirs abandonnés [...] la tournure des bâtisses, l'architecture des rues suffiraient pour m'indiquer ce qu'il y a au fond des âmes [...]*⁷.

Cet étrange constat traduit encore une douleur due à l'éloignement et à la solitude. Cet univers sinistrement peint, est aussi une manifestation d'un réfractaire réduit au silence. La rage de l'impuissance fait alors noircir le tableau de la vie anglaise et le paysage londonien devient un lieu de défoulement où l'écrivain toute sa haine du baigneur anglais. En effet, la Tamise est présentée comme « *trouble et vile* », reflétant « *le visage des anglais* » ; les berges dégagent « *la mélancolie* » ; les bateaux ressemblent à « *de grands poissons crevés* » ; le ciel est « *couleur de tombe* » ; les maisons fermées ont « *la mine criminelle* » ; les ateliers sont lugubres

« comme le drap le plus noir que puissent trouver des couvreurs de cercueil ». À Londres, Vallès avoue qu'il lui « prend des envies de hurler ». L'agitation de Paris lui manque et lui fait haïr la rue anglaise, concentrant la laideur et les habitudes angoissantes de ses habitants. Elle est, en ce sens, la négation de la passion parisienne et le synonyme d'un mutisme effrayant :

Ah ! ce n'est pas la rue de France ! - cette rue bavarde et joyeuse, où l'on s'aborde à tout instant, où l'on s'arrête à tout propos. On suit les femmes, on blague les hommes ; il y a du tapage, des rires, des rayons et des éclairs ; il y a des pétilllements d'ironie, une odeur de plaisir, des souvenirs de poudre. La rue de Londres est, ou énorme et vide, - muette alors comme un alignement de tombeaux - ou bourrée de viande humaine, encombrée de chariots, pleine à faire reculer les murs, bruyante comme la levée d'un camp [...] Mais ce sont des bruits sourds, un grondement d'usine, le tumulte animal - point d'explosion de vie et de passion⁸.

Le dégoût ne cesse de sourdre dans ses lettres. Seul, décontenancé, emmuré dans une pièce minable qui lui sert de refuge, il n'arrive pas à contenir un sentiment de désespoir qui lui gagne l'esprit. La description faite de sa chambre londonienne montre une vive souffrance morale :

Si vous saviez quelle tristesse pèse sur mon cœur , en ce moment dans ma chambre solitaire et muette, où je me trouve après 30 ans d'émotion loin de la patrie, loin des souvenirs de jeunesse, loin de tout et de tous, près d'une fenêtre à guillotine qui, quand elle est fermée, laisse mon grenier obscur comme un tombeau, qui, quand je l'ouvre, vomit le brouillard empoisonné et jaune [...] Cette chanson mélancolique, cette cheminée pauvre, l'isolement, le ciel affreux, les pierres mâchurées, quelques grosses gouttes d'eau comme des larmes de fous sur la vitre blême ; c'est à croire qu'on est à l'agonie et qu'on va mourir ! Dimanche sinistre ! Avenir désolé, vie perdue ! Je n'ai jamais été si triste⁹.

On ne peut être aussi expressif dans la description de la blessure de l'exil. Le rythme saccadé de la phrase traduit parfaitement les sentiments d'un homme impuissant face à son destin. Une plainte qui résonne comme un cri de bagnard dans sa cellule, où s'expriment la nostalgie du passé et la crainte de l'avenir. Le champ lexical de la douleur (larmes, sinistre, triste, obscur, solitaire, désolé, perdue) conjugué à celui de la mort (guillotine, tombeau, empoisonné, l'agonie, mourir) donnent à ce fragment de lettre une allure de testament. Envahi par la peine, Vallès avoue son malheur et donne libre cours à un cœur meurtri. Il écrit de nouveau à Malot pour lui faire part de ses déchirements. Cette fois, c'est encore

l'image du naufragé qui ressort de sa plume : *Répondez-moi, mon cher ami, en vous rendant bien compte de la situation de l'esprit d'un exilé-calculé, que la marée envahit, qui n'a plus qu'un bout de rocher sec, et qui ne veut demander secours, montrer son mouchoir qu'à ceux qu'il estime encore*¹⁰. Dans la même lettre, c'est à l'écrivain qu'il tente de s'adresser pour communiquer sa douleur : *Il faudra que vous écriviez un roman sur la vie d'exil. À cette condition seulement, vous pouvez savoir ce qu'elle a d'énervant et d'absorbant, d'exaspérant et de désespérant [...]*¹¹.

L'avancement dans l'âge semble accentuer la douleur de l'exil dans la mesure où aucun espoir ne surgit de cette étouffante solitude. Mais plus que l'âge en soi, puisque Vallès a 48 ans quand prend fin l'exil, c'est la terrible impression de subir les années dans une totale résignation. Plus le temps passe, plus il constate son implacable effet sur sa santé et son état d'âme. Les journées sont stériles, les nuits creuses et lourdes ; et les souvenirs de la défaite écrasent le proscrit, balayant ses rêves et ses projets. *Ah ! si tu me voyais !* - dit-il à Arnould - *J'ai vieilli de dix ans depuis six semaines - gris, voûté, taciturne, un homme de cinquante ans mal conservé !*¹². Ce constat amer conduit Vallès à souhaiter quitter l'Angleterre afin de fuir la lourdeur d'une ville qui lui rappelle à chaque instant son statut de banni. L'appel de la lutte est par ailleurs l'une des options qu'il semble choisir : *J'ai vieilli depuis quelque temps horriblement ! [...] Londres m'était trop lourd, j'irais par-delà l'océan, n'importe où, enterrer ma vieillesse précoce dans un coin du monde, à moins que l'Espagne ne reste en armes, on pourrait aller s'y faire tuer, le fusil aux mains !*¹³ Au milieu de cette souffrance quotidienne, Vallès est pris de remords de ce qu'il a pu dire contre les lamentations d'un Hugo vieilli et meurtri par l'exil. En effet, dans sa lettre du 11 août 1876, il s'accuse d'être injuste à son égard : *Mon cher mai, j'ai blagué Hugo pour ses plaintes d'exil, j'en fais mon mea culpa. J'ai été bête, j'ai dû paraître méchant. Quiconque a connu la vie de proscrit en gardera une marque ineffaçable*¹⁴.

Le temps qui s'échappe inexorablement vient accentuer le malheur du bannissement, brisant l'élan d'enthousiasme qui distingue l'homme Vallès. Corneille qui se plaignait de la « vieillesse ennemie », La Rochefoucauld affirmant que « la vieillesse est un tyran », Chateaubriand l'accusant d'être « la plus proche parente de la mort », sont aussi les manifestations d'une prise de conscience poignante de la fuite du temps. Vallès, condamné à mort après les événements sanglants de la Commune, se voit, ainsi, cerné de partout. À Londres, l'âge et la maladie le tiennent ; à Paris, c'est la guillotine. La fin lui semble proche et l'idée de mourir s'installe définitivement dans un cœur assiégé par la douleur. La disparition de sa mère à Farreyrolles, le 9 mars 1872, est l'occasion pour lui d'admettre sa défaite

et d'avouer son impuissance devant l'inconnu. Dans une lettre adressée à sa tante, datée du 3 juin de la même année, il exprime toute sa douleur de proscrit endeuillée, menacé par la mort loin des siens : *Je ne pensais pas que je ne verrais pas ma mère, dit-il, je suis un vaincu, et notre défaite a été si terrible que les survivants sont condamnés sans doute à mourir loin de leur pays*¹⁵. Mais la mort de sa propre fille, Jeanne-Marie, qu'il a eue d'une relation avec une institutrice de Londres d'origine belge, a fini par anéantir tout espoir de triompher de l'exil ou de construire un semblant de vie. L'enfant meurt le 2 décembre 1875. « Date fatidique », disait Roger Bellet - C'est un 2 décembre que Napoléon III a dirigé le coup d'État de 1851 - ; Arnould est le seul à connaître cet épisode de la vie de Vallès. Le 5 janvier 1876, ce dernier lui envoie une lettre désespérée : *Je viens d'être frappé au cœur, et mon cœur restera meurtri pour le reste de ma vie.* , lui avoue-t-il¹⁶. Puis dans une lettre du 13 janvier, toujours à Arnould :

*Moi, le barbare, le gibier de potence, l'incendiaire et le tueur d'enfants, je m'accrochai à ce berceau. Pour la première fois, je voyais des yeux purs, une bouche fraîche, des gestes naïfs, un être faible qui me souriait, à moi maudit, exilé, blanchi [...]*¹⁷.

Ces deux supplices viennent s'ajouter au souvenir déchirant de la défaite de 1871 et accentuent l'horreur d'un exil habité par le spleen et la mort. Ainsi, se pose la question de l'avenir de Vallès à Londres. Comment réussira-t-il à vaincre ce sentiment du vide permanent ? Va-t-il tenter de reprendre le journalisme militant comme il le faisait si brillamment à Paris ? Décidera-t-il de tout abandonner ? Ou choisira-t-il la voie du livre, celle qu'il a promis d'investir, aussitôt l'orage de la révolution serait apaisé ? Quoi qu'il en soit, la situation de Vallès à Londres lui impose de tourner la page de la Commune et d'entreprendre des projets plus personnels afin d'éviter de retomber dans la misère des premières années parisiennes. [...] *Une fois le larmier vide, la douleur adoucie, je me mettrai en marche, et si odieux que soit le pays, si méprisé que nous soyons, il faudra bien que je gagne mon pain.* dit-il à Arnould le 5 janvier 1876¹⁸. C'est pourquoi il commence, dès 1872, à envoyer des articles à des journaux parisiens, pour non seulement assouvir sa passion d'écriture, mais aussi pour subvenir à des besoins essentiels dans sa retraite londonienne. Vallès a compris qu'à Londres, *si l'on perd les deux ou trois personnes qui peuvent un jour vous faire gagner un morceau de pain, c'est fini !*¹⁹

L'écriture de l'exil ou la lutte contre l'oubli et la déchéance

Le journalisme à distance

Je compte sur les souvenirs que j'ai laissés dans la patrie pour me faire une vie dans le fond de l'exil. , affirme Vallès dans une lettre à Malot, le 7 octobre 1874²⁰.

Durant l'exil, l'écriture chez Vallès devient sa seule arme pour défier la pesanteur du vide envahissant. Elle se construit à travers le besoin inhérent de parler de l'échec, de la révolte et du désenchantement. Elle prend sa source dans l'affrontement entre un passé glorieux, réduit à l'image de cendre, et un présent endeuilé qui empêche l'émergence d'une prose féconde. Sa radiation par le Société de Gens de Lettres le 30 mai 1874 n'a pas affecté sa détermination à retrouver les pages de la presse française, ni sa volonté d'écrire un roman ou ce qu'il appelait « une œuvre capitale ²¹ ». Une des formes de résistance sera donc l'écriture. Elle tâchera de panser les désillusions de l'homme et de donner un sens à sa vie d'exilé. Sans doute, sent-il, au-delà de la sanction de l'exil, le malheur d'être interdit de publication, réduit au silence, coupé d'un monde il s'est attaché. La fracture est brutale est brutale, si l'on connaît la passion que porte Vallès à son métier de journaliste et le lien si fort qu'il a noué avec ses lecteurs. « *L'exil ne serait rien, dit-il, s'il avait sa vie et son but, mais je tremble de ne pouvoir l'occuper dignement*²² ». Se trouvant dans une situation de ce que Jacques Migozzi appelle « une dépendance institutionnelle ²³ » qui le prive de toute possibilité de publier sous son patronyme, il se trouve obligé de prier des amis en France de lui trouver des collaborations même temporaires. C'est ainsi qu'il demande le soutien de Malot, « l'ami des mauvais jours », selon l'expression de Marie-Claire Bancquart²⁴, pour l'introduire dans *Le Siècle* de Jules Simon, pour solliciter l'effort de François Polo, directeur de *L'Éclipse*, ou de Chevalier, ancien éditeur du *Cri du peuple* de Jules Vallès, afin de mettre en vente une gazette qu'il compte publier depuis Londres. « [...] *Rendez-moi encore ce service. Ce sera mon salut.* », lui dit-il²⁵. Mais toutes ces tentatives n'ont trouvé aucun succès dans la mesure où Vallès n'a pu envoyer qu'un seul article à Paris, publié dans *La Constitution* de Portalis, le 25 mars 1872. Ironie du sort, le journal meurt deux jours après ! Il a fallu attendre 1876 pour que ses articles soient acceptés par les journaux français, à l'instar de ceux qui s'échelonnent dans *L'Événement* sous le titre « La Rue à Londres », puis d'autres parus dans *Le Réveil*, *Le Voltaire*, *Le Radical*, *La Marseillaise*, *Le Citoyen de Paris...* jusqu'à son propre journal parisien de 1879 (*La Rue*) dirigé par depuis Bruxelles, et qui préparera son retour à Paris après l'amnistie de 1880. En attendant, il essaie de créer un journal londonien qui, dit-il, « serait moitié *La Vie parisienne* moitié la *Gazette des beaux-arts* de la vie anglaise »²⁶. Il renouvelle sollicitations pour Malot d'intervenir

pour expliquer son dessein à des éditeurs puissants. Sa foi en ses projets semble inébranlable. Il repense à la chronique qui a fait sa fortune à Paris ; parle d'un journal qui serait « *une arme brillante et sûre* » ; rêve d'être « *riche dans trois ou quatre ans !* » de mettre son talent au service du commerce des livres et des œuvres d'art parisiennes. Mais aucun de ces projets ne verra le jour, faute d'argent et de répondants à Paris. Il n'est donc pas étonnant qu'un Vallès amer laisse échapper un cri de détresse un jour de septembre 1875 :

Je n'ai que vous pour me proposer [...] car je suis acculé, car je meurs de tristesse, car je me sens vieillir sans une clarté sur l'hiver de ma vie [...] À Mazas, j'attendais avec émotion le moment où j'entendais un pas, un rire, un souffle à travers ma cellule. Exilé, j'attends, les yeux, les oreilles et le cœur vers la France²⁷.

Il faut dire que la situation de la presse après les événements de 1871 est loin d'être favorable à la réintégration des anciens communards, et les quelques velléités ressenties ont été anéanties par le « coup d'État » du 16 mai 1877 (par lequel Marc-Mahon a provoqué la démission du gouvernement de Jules Simon et la mise en place d'un gouvernement d'Ordre moral) éclipsant la quasi-totalité des journaux d'opposition. Le refus est parfois plus explicite et catégorique. Nul n'ose l'engager. Vallès semble tellement dépossédé de son droit d'écrire, d'être avec les lecteurs, de participer à la vie littéraire qu'il assure à Malot être prêt à tout essayer : *Je suis disposé à tout faire, comme un manœuvre : chronique, envoi de faits, articles de genre, traductions*. De peur d'être englouti par la misère et l'indigence, il déclare également être prêt à se vendre à bas prix : *Si j'avais un coin où je puisse écrire même à un sou la ligne, j'y écrirai*, lui dit-il le 11 septembre 1875. À André Gil, il confie sa détresse : *C'est dire que je n'ai plus, à partir de l'heure qui sonne, que mon travail pour vivre, exilé, calomnié, condamné demain !*²⁸

Dans l'attente d'un éventuel secours de Paris, Vallès plonge dans la rédaction d'une pièce de théâtre qu'il appelle *La Commune de Paris*, où figurent « *tableaux à l'horizon rouge, drames écrits en langues de feu !* »²⁹, comme pour exorciser le passé avec son épouvantable souvenir de combat et de sang. Mais le projet de la mettre en scène, comme le souhaitait Vallès, est resté sans lendemain, puisque ni les démarches de Malot pour recommander cette idée à l'acteur Dion Boucicaut, ni la lecture devant des amis à Lausanne ou à Londres n'ont permis de la promouvoir. Vallès désespère et pense à tout abandonner : « *C'est triste, allez, la position d'un proscrit, d'un proscrit sans auréole ; nous sommes au ban de l'histoire !* » dit-il amèrement à Malot le 7 octobre 1874³⁰. Désormais, il caresse l'idée de mettre dans « *un bouquin intime* » les révoltes du moment ainsi que les souvenirs d'un passé dont il veut témoigner

Le roman entre la révolte de l'instant et les émotions du passé

Pour ne pas sombrer dans la déchéance, Vallès tentera de réduire le fossé qui sépare ses rêves de la nouvelle réalité difficilement vécue. Son but est, d'ailleurs, d'inscrire son œuvre dans la continuité chronologique d'une lutte collective, qui dépasse le cadre individuel de la proscription, tout en le chargeant de sa valeur émotionnelle. En ce sens, le communard exilé tente de sauver de l'oubli une génération de sacrifiés dont il est l'un des représentants, et de témoigner dans un livre de tout le malheur qu'elle a pu supporter : *J'ai mon plan, mon but, je vise à écrire une œuvre capitale où sera reflété le caractère, où sera raconté la malheur d'une génération* ³¹.

Le long cheminement qu'a connu l'œuvre romanesque de l'exil, la complexité de son élaboration ainsi que la présence explicite de la vie de l'auteur, nous poussent à montrer les motivations profondes qui ont conduit Vallès à entreprendre son projet intime. On trouve dans les lettres de l'exil cette volonté du « réfractaire » de parler de ses colères et de ses blessures, le besoin de dire ses angoisses et ses peines, l'évocation de la faim, de la misère, de Paris ensanglanté. L'écriture devient catharsis, soulageant l'écrivain du poids d'un destin mal accepté. Depuis sa cellule londonienne, il réfléchit à l'orientation à donner à son roman, optant tantôt pour une histoire intime, tantôt pour un grand livre qui reprend les grands événements historiques de son siècle. Vallès n'a pas cessé de parler de son *œuvre passionnée et frémissante*³². Les lettres du premier semestre de 1875 sont la preuve écrite de nombreux atermoiements de Vallès, pris entre la nécessité d'écrire pour survivre, donc sans allusion à son passé communard, et la volonté de faire l'histoire d'une génération. Un livre qui mêlerait son existence son existence à celle de ses compagnons de route, sans oublier les hommes de 48 auxquels il avoue une grande admiration. Le souvenir de la défaite attise également l'ardeur de parler des vaincus : ceux qu'il a côtoyés dans les rues de Paris, sur les barricades et dans les cafés bruyants de la Capitale. Les douleurs de l'homme Vallès participent à la construction de l'édifice romanesque souhaité et donnent au roman un gage de sincérité. À en croire Vallès, ce livre serait l'achèvement parfait de son existence :

*J'enfermerai trente ans de sensations dans le cadre de la politique et de l'histoire, et il y aurait de l'amour et de la misère, des sanglots et des fanfares, des portraits d'heureux, des paysages de batailles, des odeurs de campagne, de l'ironie de Paris ! Je voudrais qu'après avoir lu ce livre, la génération qui vient nous plaigne, nous pardonne et nous aime. Je suis triste de mourir avant de l'avoir écrit, et un roman comme celui-là, peut être un événement. Ce sera le couronnement de ma vie*³³.

La crainte de mourir avant d'accomplir ce projet hante l'esprit de l'exilé qui a peur du rejet de son œuvre. Ne pas l'accepter est pour lui une trahison et une lourde défaite à assumer : « Ce n'est que la peur de ne pouvoir travailler à mon œuvre qui me donne à présent l'angoisse - la peur de vieillir encore et de m'attrister et de m'user dans un combat contre la vie, sans joie pour mon cœur, sans profit pour les autres. », dit-il à Malot, mi-janvier 1876. Alors il le prie d'intervenir en sa faveur, en lui rappelant la misère qu'il endure dans sa retraite solitaire et en insistant sur le fait qu'il est son unique chance pour s'en sortir. Vallès trouve dans cet interlocuteur attentif le seul moyen de faire entendre sa voix par-delà les frontières de l'exil. Il s'y attache avec toute la hargne d'un naufragé. Les expressions se multiplient, mais expriment souvent le même besoin de réussir et de percer : « *vous apporterez la foi en traitant en mon nom* » ; « *C'est donc à vous qu'incombe la tâche de lui annoncer mes intentions* » ; « *C'est entre vos mains que je remets ce que j'ai dans la tête ou le cœur* » ; « *Je sais que votre parole est sûre. Je sais que vous ne me négligerez ni m'oublierez.* » Mais les réponses qu'il reçoit sont loin de satisfaire son ambition première. Il découvre que le projet initial d'une « œuvre capitale » et, au moins pour le moment, impossible à réaliser. Deux mois plus tard, il confie à Malot son dégoût d'attendre et d'espérer. Il lui présente sa dernière résolution qui semble reporter le projet de la grande fresque historique, et où il parle pour la première fois du premier tome de la trilogie de *Jacques Vingtras*, un récit d'enfance où la portée sociale serait en filigrane. En effet, le récit d'enfance trouve *a priori* sa source dans une double tentative de fuite et de détournement. Il est vrai que l'horreur de revivre les années de pauvreté de Paris le pousse à tenir compte de sa nouvelle situation littéraire et juridique en France. Il a dû se rappeler sans doute la mansarde et ses angoisses, les trente francs par mois, les journées sans rien dans le ventre, les articles refusés, les dettes accumulées. Cette décision, outre son côté contraignant, montre parfaitement que la peur de la censure et de l'indigence ont fini par l'emporter devant l'obstination d'écrire le livre « de combat » ; même si l'on considère que ce renoncement temporaire est une forme de contournement de la violence liberticide à l'encontre des écrivains communards exilés. Le récit de *Jacques Vingtras* devient en quelque sorte une libération de la douleur qui l'envahit depuis son exil, une façon de d'extérioriser ses émotions. Vallès a besoin de témoigner, de se livrer à sa mesure, non qu'il soit amoureux de la polémique et du dénigrement, mais parce qu'il veut « *tout donner* » et « *tout retrouver* » en montrant à ses lecteurs et à la postérité « *son cœur meurtri* »³⁴ Une révolte d'un écrivain sur son pupitre, sollicitant sa mémoire et arrachant à l'Histoire les souvenirs douloureux d'un insurgé désormais abandonné à son propre sort. Terrible donc est cette tentation de renoncer, d'abdiquer. Vallès sent qu'il tombe doucement dans l'oubli d'autant plus que les journaux sombrent l'un après

l'autre et craignent de plus en plus les copies des exilés : « *C'est vraiment désolant ces supplices infligés, je ne dirai pas à l'estomac, mais à la tête ! Je ne parle pas des menaces de misère, mais des peurs de mutilation. Jamais libre, jamais, jamais !* »³⁵. Vallès est désormais obligé de gérer la difficile équation du texte qu'il souhaitait écrire et les contraintes de la publication ainsi que le conflit existant entre deux instances antagonistes : le désir et la nécessité.

Ce choix vallésien est une forme de fatalisme aussi bien qu'une conséquence logique d'une situation où le tragique tient les rênes du destin du proscrit. Son acceptation de la nouvelle réalité (exil, censure, condamnation à mort,...) ramène le banni dans le monde de l'écriture qui lui a permis de résister autant qu'il pouvait à la tentation de la mort : *Exilé, impuissant, peut-être mort pour la lutte, je songe à trouver dans les études et le métier que j'aime des distractions et un gagne-pain qui ne sentent pas la poudre, jusqu'à la tombe ou l'amnistie*³⁶. Mais cette amnistie tarde à venir et plonge Vallès dans un désespoir total. Il est, en effet, affligé par la tentation en France de sacrifier toute la cohorte des communards exilés. Il ne cache pas sa peur d'être écarté et d'être considéré comme un incendiaire à bannir. « *J'ai peu d'espoir* », dit-il à Arnould dans une lettre de février 1876, lequel lui fait part également de son scepticisme profond. On imagine la détresse de Vallès, impatient de retrouver Paris et ses luttes. Désormais, il n'a qu'un refrain sur les lèvres : le retour à Paris. Il a conscience qu'il a vieilli et semble redouter le regard des amis : *Enfin ! Je vais revoir la France et Paris ! Les amis anciens - s'il en reste quelques-uns - ne reconnaîtront pas dans l'amnistié, dont l'âge et l'exil ont élargi le torse, voûté les épaules et blanchi la tignasse, l'insurgé d'autrefois, maigre et nerveux*³⁷.

Conclusion

Outre son côté contraignant et douloureux, la période de l'exil de Vallès était l'occasion d'entamer une riche œuvre romanesque qui lui a permis d'être consacré - même tardivement - comme un écrivain de talent. Elle lui a permis de ramener la révolte qui l'habite dans la sphère intime du livre, celui même qu'il accuse de faire des victimes³⁸. Jacques Migozzi a bien analysé l'influence de cette expérience de la proscription dans la mise en œuvre du projet romanesque, en affirmant que la confrontation entre l'écriture vallésienne et la censure peut être considérée dans son « *rôle créateur* » et « *dans sa fécondité poétique* »³⁹. Autrement dit, il confère à la censure, et bien sûr à l'impatience de Vallès à se voir publié, un rôle déterminant dans la mise en place d'une œuvre dont l'orientation et le ton ont dû être transformés au fil des mois. Dans *Le Tableau de Paris*, Vallès a lui-même donné à l'exil une dimension « féconde » : « *Il est à constater, dit-il, que le brouillard de*

Londres n'a jamais endolori le talent ni voilé la flamme dans les têtes françaises. Au contraire, il a trempé des styles, comme l'eau boueuse du Furens trempe les armes ; [...] Cette épreuve de l'exil, ajoute-t-il, a été bonne pour quelques écrivains, c'est acquis »⁴⁰. En effet, on ne peut nier que le jaillissement de cette œuvre reste largement marquée par les douleurs de la proscription même si l'on continue à croire qu'elle traduit uniquement un désir de raconter sa vie.

On peut ajouter également que, malgré le supplice de l'éloignement forcé, Vallès demeure un éternel révolté qui tient à défendre ses idées. Même réduit au silence et écrasé par la censure, il tient à réaffirmer sa liberté de penser ou ce qu'il appelle *la liberté sans rivages*. *Je souffre affreusement de l'exil, moi expansif, sanguin, causeur, remueur ! J'étouffe dans l'immense cellule de Londres, mais je préfère y mourir désespéré et ne pas m'écarter de ma ligne de franchise à tout propos et de logique sociale au grand jour* ⁴¹.

On peut dire enfin que, dans l'attente de l'amnistie et contrairement à d'autres écrivains de l'exil, Vallès n'a pas sombré dans le désespoir démoniaque et a toujours cru en la possibilité d'une issue. Ceux qui n'y ont pas cru jusqu'au bout, ont fini par lâcher à l'image de Joseph Roth, journaliste et écrivain autrichien, qui, réfugié à Paris, y meurt désespéré, en 1939 à l'âge de 45 ans. Stefan Zweig, moralement détruit par la guerre et l'exil, se donne la mort à Pétrópolis, au Brésil, en 1942. Sandor Marai, écrivain hongrois, auteur notamment des *Braises* et des *Révoltés*, se tire une balle dans la tête, à Sa Diego, en Californie, en 1989.

Bibliographie

Bellet, Roger 1995, *Jules Vallès*, Paris, Fayard.

Delfau, Gérard, 1971, *Jules Vallès, l'exil à Londres (1871-1880)*, Paris-Montréal, Bordas.

Gallo, Max, 1988, *Jules Vallès, la révolte d'une vie*, Paris, R. Laffont.

Hugo, Victor, 1998, *Ce que c'est que l'exil*, La Rochelle, éd. Rumeur des Âges,

Migozzi, Jacques, *L'écriture de l'histoire dans la trilogie de Jules Vallès : L'Enfant, Le Bachelier, L'Insurgé*, thèse, 1990, Université de Paris VIII.

Migozzi, Jacques, « Une écriture de travail : cris et chuchotements de la correspondance d'exil vallésienne », décembre 1999, *Les Amis de Jules Vallès*, n° 28.

Vallès, Jules, 1970, *Correspondance avec Arnould, avec Malot*, Œuvres complètes publiées sous la direction de Lucien Scheler, Éditeurs Français Réunis.

Vallès, Jules, 1990, *Œuvres complètes* publiées sous la direction de Roger Bellet, Gallimard.

Vallès, Jules, 1969, *La Rue à Londres*, Œuvres complètes (t. IV) publiées sous la direction de Lucien Scheller.

Notes

1. Jules Vallès, *Œuvres complètes*, éd. Livre Club Diderot, édition revue, annotée et préfacée par Lucien Scheler et Marie-Claire Bancquart, t.IV, p. 926. Toute la correspondance de Vallès avec Malot et Arnould, citée dans cet article est extraite de ce même volume des Œuvres complètes.
2. *Ibid.*, p. 957
3. *Ibid.*, p.946.
4. Lettre à Malot, *ibid.* pp. 1132-1133.
5. Lettre à Arnould, *ibid.* p. 955. Ceci rappelle la confiance d'Edgard Quinet à Mme Henri Martin dans une lettre d'octobre 1855, envoyée depuis la Belgique : « Je continue à errer dans cette grande ville comme dans un bois. De loin en loin, je rencontre quelque être errant comme moi, c'est un proscrit. Nous nous serrons la main, voilà le grand événement de la journée et toutes nos journées se ressemblent », citée par Simone Bernard-Griffiths dans son introduction à *L'Histoire de mes idées*, Paris, Flammarion, 1972.
6. Lettre à Malot, 12 mars 1876, *ibid.*, p. 1151.
7. *La Rue à Londres*, chapitre « La Rue », *Œuvres*, éd. « La Pléiade, t. II, p. 1135.
8. *Ibid.*
9. Lettre à Malot, 27 février 1876, *op., cit., p. 1142.*
10. Lettre à Malot, octobre 1875, p. 1129. Cette image du naufragé, on la retrouve également chez Hugo, dans son discours devant une foule immense qui venait l'acclamer à son arrivée à Jersey : « Moi, naufragé, encore tout ruisselant de la catastrophe de décembre, tout effaré de cette tempête, tout échevelé de cet ouragan [...] », Victor Hugo, *Ce que c'est que l'exil*, éd. Rumeurs des Angles, 1998, p.19.
11. *Ibid.* p. 1127.
12. Lettre à Arnould, janvier 1876, p. 941.
13. *Ibid.* janvier 1873, p. 934.
14. Lettre à Malot, p. 1169
15. Lettre à sa tante, *Œuvres, op., cit., p. 1434.*
16. Lettre à Arnould, p. 935.
17. *Ibid.* p. 938.
18. *Ibis.*, p. 936.
19. Lettre à Malot, p. 1110.
20. *Ibid.*, p. 1115.
21. Lettre à Malot, début 1875, p. 1123.
22. *Ibid.*, 12 mars 1876, p. 1148.
23. Voir *L'écriture de l'histoire dans la Trilogie de Jules Vallès*, thèse, Université de Paris VIII, 1990, p. 80.
24. Introduction à la *Correspondance avec Hector Malot*, *Œuvres complètes de Jules Vallès*, publiés sous la direction de Lucien Scheller, EFR., 1968, p. 17.
25. Lettre à Malot, 2 septembre 1874, p. 1114.
26. *Ibid.*, début 1875, p. 1119.
27. *Ibid.*, p. 1130-1131.
28. Lettre à André Gil, début 1872, p. 1425.
29. Lettre à Malot, 6 janvier 1873, p. 1108.
30. *Œuvres, op., cit.*, p. 1115.
31. *Ibid.*, début 1875, p. 1123.
32. *Ibid.* p. 1122.

33. Lettre à Malot, début 1875, p. 1123.
34. Lettre à Malot, 21 janvier 1876, p. 1137.
35. *Ibid.*, 24 septembre 1878, p. 1299-1300.
36. *Ibid.*, début 1875, p. 1120.
37. Lettre à Callet, in *Chronologie, Œuvres*, éd. « La Pléiade », t. II, p. XLVII.
38. Voir l'article *Les victimes du livre*, paru dans *Le Figaro* du 9 octobre 1862 et repris dans son livre *Les Réfractaires* de 1865.
39. Jacques Migozzi, « Une écriture de travail : cris et chuchotements de la correspondance d'exil vallésienne », in *Les Amis de Jules Vallès*, n° 28, décembre 1999.
40. Jules Vallès, *Le Tableau de Paris*, Œuvres complètes, E.F.R., 1971, p. 258-259.
41. Lettre à Arnould, 19 avril 1879.



ISSN 1766-2796

ISSN en ligne 2261-1045

Le voyage de Jaussen en Jordanie, voyage par le biais des aliments

Mohamed Hasanat

Université d'Al Zawieh, Libye, Département de langue Française
Mhasanat2000@yahoo.com

Résumé

La lecture attentive du récit de voyage de Jaussen en Jordanie, publié en 1908, révèle l'amplitude de champ d'une tradition culinaire très ancienne, dont certaines recettes remontent à l'antiquité biblique et qui persistent jusqu'à nos jours. Chaque tribu cultive à travers son système alimentaire sa singularité, ses habitudes, ses secrets. L'ambition de cette recherche est de mettre en lumière le système alimentaire jordanien. Quels sont les aliments représentatifs de l'alimentation des Jordaniens, décrétés comme identitaire et spécifique et participent au sentiment d'appartenance collective? Quelle est la perception de l'Autre dans l'altérité culinaire? A quel ailleurs renvoie cette altérité culinaire? Et enfin, quelle est l'attitude du voyageur vis-à-vis des aliments et des pratiques alimentaires locales?

Mots-clés : Jaussen, récit de voyage, voyage en Jordanie, altérité culinaire

Jose's Trip In Jordania, A Travel Through Food

Abstract

A careful reading of Jaussen travelogue in Jordan, published in 1908, reveals the field amplitude of an ancient culinary tradition where some recipes are dating back to Biblical antiquity and which persist to this day. Each tribe cultivates food system through its singularity, habits and secrets. The aim of this research is to highlight the Jordanian food system. What are the foods representative of the power of Jordanians, decreed as identity and specific, and does it participate to collective feelings of belonging? What is the perception of the other in the culinary otherness? How else returns this culinary otherness? And finally, what is the attitude of the traveler against food and local food practices?

Keywords: Jaussen, travel stories, travel in Jordania, culinary otherness

Antonin (Joseph-Marie) Jaussen (1871-1962) s'était intéressé à l'Orient dès son jeune âge. Il est arrivé à Jérusalem à l'âge de 19 ans et il passera toute sa vie en Orient. *Coutumes des Arabes au Pays de Moab*, paru en 1908, est le fruit du voyage effectué par Antonin Jaussen en Jordanie pendant les étés de 1901 à 1905. Cet ouvrage est parmi les rares récits consacrés entièrement à ce pays. Il a connu une

réédition en 1948, date de l'occupation de la Palestine par Israël et il fut traduit en arabe dès la première publication en 1908.

Coutumes des Arabes au Pays de Moab (1948) est un long récit renfermant six longs chapitres de longueur inégale. Accompagné des appendices de 50 pages et de quelques planches, il exprime les penchants de Jaussen pour l'histoire et l'ethnographie. Des traductions littérales de l'arabe au français, avec des transcriptions phonétiques justes, parsèment généreusement le récit de Jaussen.

Esprit érudit, grand voyageur, orientaliste et arabisant, notre voyageur possède une formation intellectuelle encyclopédique: sociologue, ethnologue, épigraphiste, explorateur et photographe. Formé pour devenir professeur de théologie à l'École biblique de Jérusalem en 1896, le «cheikh Antoun», comme le surnomme les Arabes, y enseigne également l'arabe, le nabatéen, le sabéen, l'Islam et l'archéologie orientale.

Le titre concis et significatif évoque les procédés d'intitulation des romans. Le récit de Jaussen n'est pas une relation de voyage traditionnelle, c'est un traité systématique, sous forme de tableaux de synthèse, de géographie physique et humaine au sens large de terme, du pays visité. Le voyageur compose son ouvrage à partir d'un ensemble de tableaux développant chacun un thème précis:

- Chapitre I. Vie de famille
- Chapitre II.- La tribu
- Chapitre III. - Rapports des tribus
- Chapitre IV. - Droits
- Chapitre V. - La vie économique
- Chapitre VI. - Religion

Cette répartition a pour but de faciliter la lisibilité du texte et ouvre également au voyageur un champ maximum de recherche. En effet, *Coutumes des Arabes au Pays de Moab* présente tout un programme concerté d'études et de recherches très précises, comme en témoigne le contenu des chapitres consacrés à l'étude du pays.

Prenons à titre d'exemple le dernier chapitre qui traite de la religion. Cette rubrique est répartie de la façon suivante:

1. Allah ; 2. Welys ; 3. Ancêtres ; 4. Gins ; 5. Umm el-Geit ; 6. Arbres sacrés ;
7. Pierres sacrées ; 8. Immolation ; 9. Fedou ; 10. Circoncision ; 11. Semat ; 12. Vœux ; 13. Temps sacrés ; 14. Superstition ; 15. Faqîr.

Ainsi, le voyageur rompt avec la méthode impressionniste du voyage littéraire. Par cette structure, il évite la monotonie que pourrait susciter la lecture d'un traité didactique érudit et qui se veut exhaustif. Bref, la structure simple et sombre de la relation, confèrent à ce récit de voyage le cachet de la modernité.

Dans l'introduction de son récit, le voyageur s'explique sur les raisons de son voyage. Il veut écrire un livre dans lequel il note ses observations personnelles sur les nomades jordaniens. Pour réaliser son projet, le voyageur mène une étude anthropologique et sociologique du peuple et de la culture de la Jordanie contemporaine; il étudie la société civile actuelle, examine des problèmes politiques, religieux et économiques.

Néanmoins, il nous semble que Jaussen a effectué aussi son voyage pour d'autres motifs tout aussi légitimes. Ce voyage en Orient, qui intervient à une époque où la France et les autres pays d'Europe se préparent pour la première guerre mondiale, et à l'expansion coloniale, peut penser que cet ouvrage participe à l'édification de la «France coloniale» dont parle Agéron. Si l'on croit Agéron, dit Ouasti, le Parti colonial a développé au cours de la seconde moitié du XIX^e siècle une immense propagande. Doté de plusieurs moyens de diffusion, il essaie d'informer l'opinion publique et de la sensibiliser à l'expansion coloniale de la France: presse spécialisée tels que le *Bulletin de la Société Géographique*, le *Journal des débats*, le *Tour du Monde...* . Ce parti encourage et subventionne les explorateurs, la publication des récits de voyage» (1991 :288).

D'ailleurs durant la guerre de 1914-18, il devient officier interprète du service de renseignement de la marine française. Sa tâche était de traduire de l'arabe les informations secrètes récoltées par les bédouins sur les arrières des troupes turques. «Ce travail, comme l'explique Jean-Michel de Tarragon, recoupait celui du colonel Lawrence d'Arabie, que Jaussen rencontra sur la côte d'Arabie, à bord d'un navire-espion français» (2004 : 43).

Tout l'appareil paratextuel (préface de l'éditeur et introduction de l'auteur) développe le discours sur une enquête géographique, sociologique et ethnologique. Pour ce faire, le voyageur multiplie les arguments. Il précise le ton de son œuvre en ses termes: «désirant connaître les nomades, je me suis décidé à recourir à la source elle-même, je suis allé au désert étudier les bédouins. Cet ouvrage est donc le résultat de mes observations personnelles; il ne renferme que des données puisées directement chez les Arabes» (1948 : 1-2).

Le voyageur ne cherche nullement à produire l'effet de réel à partir des procédés reconnus de crédibilité romanesque, mais par le moyen de l'objectivité et de la scientificité. Dans son introduction, le voyageur ne cesse d'insister sur la rigueur

scientifique du livre et sur son aspect exemplaire de livre unique, qui se suffit à lui-même: « Le procédé auquel je me suis astreint est fort simple: j'ai rarement interrogé un seul bédouin à part, mais en général au milieu d'un groupe, persuadé que la discussion est fort utile dans une enquête. ... J'écrivais alors sans crainte d'erreur les paroles que j'entendais» (1948 : 4). C'est pourquoi il dépouille son récit de l'itinéraire du voyage et de toute confiance personnelle.

Le voyage se présente sous forme d'une recherche qui prétend s'inscrire consciemment dans le progrès de la connaissance. Le voyageur observe, étudie, analyse les données. Pour le voyageur, l'écriture du voyage relève de la réflexion, de la comparaison, de la vérification. Jaussen proscrit tout effet d'imagination et refuse la synthèse et le «coup d'œil».» Je me suis proposé de soutenir aucune thèse ni d'étayer aucun système; j'ai voulu constater des faits, relever et noter des observations. Ce ne sera pas, je l'espère, sans utilité pour la connaissance générale des religions et des sociétés orientales» (1948 : 2). Ainsi, le voyageur met tout en œuvre pour inscrire son livre dans la tradition des lumières.

Le thème alimentaire

Bien que l'alimentation apparaisse comme un acte journalier et insignifiant, elle semble être d'une grande complexité. La grande variété des pratiques alimentaires, leurs significations et leurs règles démontre sans aucun doute l'aspect culturel de cet acte. L'approche de l'alimentation en tant que «phénomène social», aux dires de Mauss (1973 : 147), se rattache indubitablement au domaine de la culture et du social. Au XIX^e siècle, les critiques s'intéressent surtout à la dimension religieuse de l'alimentation. Au XX^e siècle, les études qui abordent le thème de la nourriture portent essentiellement sur la fonction sociale de la nourriture. En effet, nombreux travaux ont mis en relief le rôle de l'alimentation comme vecteur de l'identité collective (Balvet, 2002). Claude Lévi-Strauss (1974) assimile l'alimentation à un langage aidant à exprimer la structure d'une société et la forme que prennent leurs activités. Marcel Mauss, dans «*Manuel d'ethnographie*» (1967), recommande de pencher sur les mets, leur nature, leur assaisonnement, leur préparation, leur conservation, leur rapport avec les pratiques religieuses et la magie, et les outils de la consommation. Pour Mary Douglas (1979), l'alimentation est un code. Il faut alors le déchiffrer afin de comprendre la spécificité des faits culturels. Désormais, l'alimentation participe de manière irréfutable à l'étude de l'identité culturelle de l'individu et son appartenance à sa communauté.

En effet, chaque groupe marque son appartenance à une communauté par son attachement à la consommation de certains produits et par des pratiques

collectivement partagées. Chez les Bédouins jordaniens, sujet de notre étude, des liens de fraternité s'établissent avec ceux qui partagent et absorbent la même nourriture qu'eux. La personne qui partage le sel et le pain sous la tente du Cheick a droit à sa protection. Ces deux aliments élémentaires assurent une protection efficace et rendent intouchable celui qui en est l'objet. Cette protection est même projetée en quelque sorte en dehors de la tente sur la personne qui a pris la nourriture, qui est entrée en communication de vie avec la famille et la tribu et qui «emporte dans son ventre le pain et le sel». Et «lorsque le bédouin demande à un autre Arabe d'où il vient, il désire fort souvent se renseigner sur son protecteur éventuel (Jausсен, 1948: 88). L'acte de manger ensemble est ainsi considéré comme quelque chose de «solennel et de sacré». L'Arabe qui croise son ennemi «refusera de manger avec lui ou de lui offrir un peu de nourriture» (Jausсен, 1948 :86) car il n'a pas envie de lui accorder sa grâce. Ce refus donne l'occasion au voyageur d'insérer sur la trame du récit une digression historique lui permettant d'interpréter et de comprendre le comportement de Saladin vis-à-vis de Renaud de Châtillon après la bataille de Hattin: «on connaît le fait de Saladin après la bataille de Hittin, empêchant Renaud de Châtillon de boire un verre d'eau sous sa tente, parce qu'il avait juré de ne point lui faire grâce» (1948 : 86).

La meilleure preuve du respect des Arabes pour leur alimentation s'incarne «dans le pardon accordé à leurs ennemis, qui ont mangé sous leurs tentes»(Jausсен, 1948 :92). En témoignage de réconciliation, ils partagent le pain. Ces lois sont appliquées non seulement à l'égard d'une seule personne mais aussi à l'égard de tout un groupe.

Lors de son voyage en Jordanie, Jausсен examine minutieusement les pratiques alimentaires locales. Il constate que la consommation des aliments est régie par des règles strictement codifiées, régulées et normées qui donnent à cet acte physiologique sa dimension sociale et culturelle. Le Jordanien ne mange pas n'importe quoi. Jausсен relève les aliments que le Jordanien peut manger et ceux qu'il ne peut pas manger (cf. 1948 :66-67). En dehors des animaux domestiques (poules, moutons, chèvres, vaches, chameaux, chevaux), les Arabes jordaniens mangent « la gazelle, le lièvre, le lapin, la vache sauvage et l'autruche. Le serpent, l'hérisson, la gerboise et la hyène servent de nourriture aux pauvres. Les oiseaux mangés par les Bédouins jordaniens sont: la perdrix, le pigeon, le *semaq* (oiseau blanc), l'outarde et le canard sauvage. Le corbeau, l'aigle, la cigogne, le hibou ne sont point mangés. Les Arabes préfèrent apaiser leur faim en mangeant des racines et que de manger la viande du cochon ou du sanglier. Les animaux et les oiseaux, doivent être saignés avant la consommation de leur viande. Cette loi, comme le confirme Jausсен, «est absolue et fidèlement observée, au moins quant à la lettre» (1948 :67).

Le non-respect de ces règles provoque la transgression des règles culinaires et produit le dégoût et même le rejet de la communauté en question. Prenons le cas de la consommation du lait, aliment sacré et dont l'usage est bien codifié. A ce sujet, Jaussen rapporte qu'«un Arabe voulut fumer un nargileh; n'ayant point d'eau sous la main, pour le préparer, il se servit de lait. Les voisins s'en aperçurent et le blâmèrent fortement, protestant que c'était un crime d'agir ainsi.» (1948 :70). Lorsque les Bédouins commencent à traire le bétail, en hiver et surtout au printemps, «personne n'oserait boire le premier lait; ce serait un crime» (1948 : 364). Même les étrangers et les hôtes de distinctions ne seraient guère permis à violer cette règle catégorique. Jaussen explique cette interdiction absolue par l'attente des Arabes que ce lait devienne beurre. On en prélève tout d'abord une offrande des prémices, destinée à être offerte à un wély ou à Allah. Par cette offrande, l'interdiction d'en consommer est aussitôt levée.

Ainsi en exerçant une maîtrise sur son alimentation, le mangeur contrôle son identité. La consommation des aliments constitutifs de système alimentaire local par les membres de la communauté confirme la cohésion et l'appartenance de ces individus à l'identité collective et s'inscrit dans un système qui présente un certain conformisme.

L'univers alimentaire jordanien

L'intérêt pour la cuisine orientale en France pourrait remonter au temps des Croisades, c'est-à-dire aux XII^e et XIII^e siècles (cf. Ketcham, 1984 et Régnier, 2006). En Orient, les croisés ont découvert de nouveaux fruits, comme les dattes, les bananes, les oranges, les figues et les citrons. Le voyage en Orient renforce également ce goût très précoce pour l'altérité alimentaire orientale. Il constitue un mode de découverte de produits et de plats orientaux. Cette curiosité pour la cuisine orientale sera encore plus prononcée au moment de l'expansion coloniale française.

L'alimentation est une référence culturelle distinctive. Chaque communauté a le droit de revendiquer ses droits à la différence dans la pratique alimentaire. Cette différence participe sans aucun doute au renforcement du sentiment d'altérité. Ceci nous amène à nous questionner sur ce que nous apprend le récit de voyage de Jaussen en Jordanie sur les aliments en général. Quels sont ces aliments représentatifs de l'alimentation des Jordaniens et qui sont décrétés comme identitaire et spécifique et participent au sentiment d'appartenance collective?

Le thème de l'alimentation est omniprésent dans le récit de voyage de Jaussen. Les nombreuses allusions à l'alimentation sont généralement soumises à la visée

didactique déclarée du récit. Nous allons tout d'abord esquisser ce que le récit nous renseigne sur le domaine alimentaire en général.

Le premier aliment cité par Jaussen comme étant spécifique de la région est le pain. Les Bédouins le consomment sous les tentes pour «développer et entretenir la vie» (1948 :62). A côté du pain (cf. 1948 :62), les habitants utilisent le froment, le *sameh* (petite graine d'une plante qui croît en abondance à l'est de Maan) et le *tummer*, sorte de tubercule assez semblable à la pomme de terre. Le lait des troupeaux, les dattes de Teima ou de l'intérieur de l'Arabie, les lentilles de Kérak, et le riz importé des villes maritimes entrent pour une grande part dans la nourriture des tribus. L'orge, la viande, le maïs, le beurre, l'huile du Gébal, et le leben achèvent de constituer la nourriture de ces tribus.

Il est vrai que la viande n'est pas la base de l'alimentation du nomade. Mais pour tous les bédouins, elle est signe de l'identité de cette région. Jaussen nous rapporte les différentes manières de préparer la viande :

«Elle est souvent bouillie avec du leben dans la marmite. Le *sagieh*: coupée en morceaux, mise sur le *sag* et rôti avec du beurre. Elle est rôtie sur la braise, *shuaieh*. Le *Zarb*: on creuse un trou en terre, on y fait un feu violent de manière à ce que les pierres soient presque rouges; on retire la cendre, et l'agneau est mis dans cette cavité, qu'on ferme hermétiquement» (1948 : 65).

Chez le Bédouin jordanien, la viande est investie d'une valeur affective très forte. Elle entre dans la préparation du manssaf, plat emblématique par excellence, cuisiné par les bédouins lorsqu'ils reçoivent des gens d'autres tribus ou des étrangers et aussi lors des occasions festives (mariage, naissance, circoncision, etc.). Quant à la recette, «Dans un plat, on place une couche de *serakeh* (sorte de pain très fin); on met ensuite du riz cuit au beurre, puis la viande cuite au leben et nageant dans le beurre, et on présente le tout aux hôtes qui puisent avec la main» (Jaussen, 1948 : 63). Cet aliment est générateur d'une image valorisante aussi bien pour le maître que pour l'invité, «s'il éprouve une légitime satisfaction à déguster un morceau de mouton rôti, ne dédaigne pas non plus de se voir flatté et honoré, et, dans l'immolation d'un agneau ou d'une chèvre, il attache très souvent une importance plus grande à l'honneur qui rejait sur sa personne qu'au mets qui lui est servi» (Jaussen, 1948 : 349).

Aussi symboliques que la viande, le lait et le beurre sont présentés par Jaussen comme représentatifs de l'alimentation des Bédouins jordaniens. Le lait est une boisson précieuse. Il joue d'une grande importance dans la vie nomade. Jaussen en distingue trois sortes que les Arabes utilisent: lait de brebis et de chèvre, lait de vache et lait de chamelle. (cf.1948: 67). Le lait de petit bétail, brebis et chèvre est le préféré des Arabes. Il occupe sans aucun doute la première place. Tout de

suite après, vient le lait de chamelle. En dernière place, se classe le lait de vache car il est considéré comme «dur à l'estomac et nuisible à la santé» (1948 :68). Les Jordaniens ne consomment pas le lait de jument ni celui d'ânesse, mais ils les utilisent comme remède contre la toux.

Le beurre est un aliment très présent dans le système alimentaire jordanien. Il sert à marquer la spécificité culinaire jordanienne. Il est considéré comme de «bon» aliment, c'est-à-dire appréciable. Il est servi à toutes les occasions qu'elles soient festives ou intimes. Le nomade garde toujours sous sa tente une provision de beurre pour recevoir l'hôte avec honneur.

La cuisine jordanienne use beaucoup de beurre. On en met dans tous les plats. Les productions laitières relèvent du domaine des femmes. Ce sont elles qui écrèment le lait et fabriquent le beurre et le laben (le lait fermenté). Le voyageur nous décrit la fabrication du beurre avec plus ou moins de précisions: «Le lait reçu dans le *mahlab* est versé aussitôt dans une peau de brebis nommée *saqa* chez les *fellahin* et *sein* chez les Arabes. Elle est pendue à un support en bois pour être agitée. C'est la manière de battre le lait pour obtenir le beurre. Lorsque le *sein* a été suffisamment agité, le contenu est versé dans un grand vase en cuivre. Le triage se fait; le petit lait s'écarte et le beurre est placé dans l'outre en cuir, (appelée le *mizbad*)» (1948 :68). La conservation, la technique de stocker le beurre suscitent également de riches et abondants commentaires. Les femmes «en réunissent une certaine quantité, de soixante à soixante-dix kilogrammes, le jettent dans une grande marmite avec une poignée de blé concassé au fond, pour le purifier lorsqu'il entrera en ébullition. Ils obtiennent ainsi le beurre fondu *semneh*, qui est réservé dans des outres, appelées *madâhin* ou *zurouf*. « (1948 : 365).

Le beurre est hautement valorisé dans la société jordanienne. Et si les habitants de Madaba sont solides et costauds, c'est parce qu>'ils ont du bon pain et du beurre excellent» (1948 : 258).

Le beurre sert également d'unité et de terme de comparaison pour les échanges considérables: «on offre tant d'outres de beurre à un cheikh pour obtenir sa protection». (1948 : 259).

Cette représentation rapide de l'alimentation dévoile la diversité et la simplicité de la cuisine jordanienne. Cette simplicité contraint les habitants à s'accommoder à toutes les privations, notamment dans le désert aride. Jaussen rapporte que «plusieurs personnes ont affirmé avoir passé six mois sans goûter le pain; ils se nourrissent de dattes et de lait» (1948 :62).

Le voyageur s'intéresse également à l'intérieur des maisons et notamment à la cuisine. Il en donne des informations bien détaillées. Il adresse une très longue liste des instruments et des ustensiles qu'on peut y trouver. (cf. 1948 :73).

L'ameublement de la tente ressemble à celui de la maison; on y rencontre les ustensiles pour préparer le pain (*saq*), on y trouve aussi des vases pour faire cuire les repas et des instruments pour préparer le café.

Le café ou la «liqueur noire» (1948 :76), comme se plaît Jaussen à le surnommer, est une boisson fort appréciée dans la vie sociale des bédouins jordaniens. La cérémonie du thé au Maroc, que relate brillamment Bernoussi, ressemble à celle du café en Jordanie (1999 : 9). Servir le café n'est lié à aucune contrainte temporelle ou sociale; c'est une cérémonie qui s'inscrit hors du temps. «Présenter une tasse de bon café noir est le premier acte d'hospitalité» (Jaussen, 1948 :250). La longueur et la répétition de la cérémonie surprennent notre voyageur: à peine entré; «il (l'hôte) est salué par les assistants, qui se lèvent en son honneur, et lui offrent une bonne place sur le tapis étendu par terre. Et aussitôt commencent les salutations et le café est apporté dans un petit sac de cuire; sur l'heure il est grillé, moulu, ou plutôt broyé, préparé et servi. La tasse est présentée au moins deux fois, tous les assistants reçoivent leur part, quelques gouttes, ordinairement dans la même tasse» (1948 :81). Bien que la cafetière soit quasi pleine, mais dès que le convive pénètre dans la tente, l'usage exige qu'on fasse à nouveau du café à son honneur.

Les repas consommés, qu'il soit dans le domaine du quotidien, ou dans des moments de rencontres, sont des repas à mets unique. Ces derniers ne sont composés que d'un mets principal constitué par l'aliment de base et sans mets d'accompagnement. Le Jordanien privilégie ainsi le potentiel nutritif au détriment des saveurs, des couleurs et des odeurs.

Les repas sont servis dans un seul plat où tout le monde mange directement. Les convives se tiennent tous autour du plat en question. Ils y puisent directement avec les mains, sans aucun autre ustensile (fourchette, cuillère), mais quelquefois, la main est prolongée avec un morceau de pain. Les Jordaniens utilisent la main selon des règles strictes: seulement la main droite et jamais la main gauche et rien que trois doigts.

Les repas sont pris séparément: hommes, femmes, enfants et domestique selon «un système de valeurs régies par des critères économiques et religieux» (Bernoussi, 1999 :6). En effet, la tente est divisée en deux compartiments; «l'un pour la famille, c'est le *mahram*, l'autre pour les hôtes, c'est le *siq*, endroit séparé, destiné aux étrangers, qui peuvent y manger, dormir et séjourner» (Jaussen, 1948 :75).

Tout ce qui précède nous montre que les valeurs attachées à la pratique culinaire en Orient vont à l'opposé de celles liées à l'Europe. Mais comment le voyageur présente-t-il la différence à travers l'altérité culinaire? A quel ailleurs renvoie cette altérité culinaire? Quelle est la perception de l'autre dans l'altérité culinaire?

Les pratiques culinaires des Bédouins jordaniens restent suffisamment différentes pour notre voyageur. L'altérité culinaire mène ainsi à une reconnaissance de la différence de l'Autre. Les couleurs, les odeurs, les modes de cuisson, les saveurs peuvent aider à sa découverte.

La confrontation à l'Autre à travers son altérité culinaire dévoile les attitudes de Jaussen vis-à-vis de ce qui n'est pas soi. Jaussen dans son récit exprime une difficulté à approcher la cuisine jordanienne. «A l'est, on broie des sauterelles avec des dattes pour composer un gâteau; je ne l'ai pas goûté» (1948 :62).

Ces attitudes révèlent sa crainte, voire même sa répulsion et son rejet.

Le manque de raffinement lors de la préparation alimentaire à la consommation pourrait expliquer en partie ce phénomène de rejet chez le voyageur. La façon dont les Arabes préparent leur pain, à titre d'exemple, est restée toute simple et primitive. D'après Jaussen, le pain est apprêté de la façon suivante: «On verse un peu d'eau dans un vase en bois, on y met un peu de farine et commence à pétrir, on ajoute un peu de sel. Un brasier, mélangé de beaucoup de cendres. La pâte placée au milieu du brasier et de cendre. On le retire du feu, et on le mange tout chaud.» (1948 :63).

Le rejet ne se limite pas au mets. La façon de le manger et l'aspect collectif semblent choquer un voyageur européen qui conçoit le plaisir de table comme un plaisir privé voire même intime:

« Quelle que soit la pitance préparée, elle est placée devant les hôtes sur un grand plat de cuivre ou de bois. Tous se lavent sommairement la main droite avec un peu d'eau versée par un serviteur, et s'accroupissent autour d'un plat posé par terre. Un premier geste pour retrousser la manche du vêtement, et à l'invocation de «au nom d'Allah très miséricordieux», toutes les mains droites plongent à la fois dans le plat. Rarement le chef mange avec les hôtes; il veille à ce que chacun soit servi et excite les et les autres par ses propos *eflahou, eflaho* « (1948 :81). Au milieu du repas, arrive le cheikh, qui «vient constater si tous ont leur part de nourriture, et apporte généralement un vase plein de beurre fondu qu'il répand sur la viande déjà fortement imprégnée. C'est un manque de générosité et une manière d'honorer son hôte. Il s'arrête même bien souvent à lui choisir dans le plat, avec ses doigts, les morceaux les plus tendres pour les déposer devant lui.» (1948 :129).

Cette façon de manger met notre voyageur mal à l'aise, ce qui apparaît gênant pour lui, c'est la participation à la même action, car «il est extrêmement délicat, non de manger ensemble, mais de participer à la même chose, d'avoir comme objet de plaisir (culinaire) le même morceau de viande» (Bernoussi, 1999 :8). Le sentiment de dégoût lié à une profusion alimentaire et non varié est fréquent. Lors

d'un repas du manssaf, plat emblématique du Jordanien, la simple présence de la viande d'un mouton entier sur le même plat semble déplaire à notre voyageur et provoque chez lui un sentiment de répugnance et de satiété: «La *dabiheh* est tout entier pour l'hôte, fût-il seul ou accompagné d'une seule personne. On dépose devant lui la brebis ou la chèvre, sur un grand plat de cuivre porté par des serveurs» (1948 :349).

Ainsi le recours au thème alimentaire dans le récit permet au voyageur d'affirmer sa propre identité occidentale et ses propres valeurs, basées sur l'individualité, la finesse et la propreté. Le regard que le voyageur porte sur l'Autre est souvent empreint de préjugés réducteurs voire même humiliants. Dans sa rencontre avec l'Autre, le voyageur perd ses repaires, il a tendance à refuser tout ce qu'il ne comprend pas en employant des qualificatifs péjoratifs comme: avide, peu civilisé, archaïque. Ces qualificatifs sont récurrents dans le récit de Jausсен. On trouve ici la racine du faux évolutionnisme social qui fait ravage au XIX^e siècle et qui donne à l'Europe une légitimité de «civiliser le monde». Il ne faut pas oublier que le voyage de Jausсен survient à la veille de la première guerre mondiale qui a généré le protectorat français dans certains pays en Orient. Donc cette vision rousseauiste enferme le voyageur dans l'égoïsme et le pousse au rejet de l'Autre, au nom de ses propres valeurs culinaires: raffinement, propreté, variété.

Enfin, malgré le rejet, la répulsion et la crainte vis-à-vis de l'alimentation jordanienne, de leur préparation et la façon de les consommer, nous signalons quelques progrès dans l'attitude du voyageur. Le voyageur se libère de ses propres certitudes alimentaires en marquant son approbation et son désir d'imitation:

«Les Bédouins s'approchent des chamelles et traitent le lait savoureux qui réconforte l'estomac avide du bédouin. Je manifeste le désir de goûter à ce breuvage et aussitôt un des parents du cheikh s'empresse de m'en apporter une pleine écuelle de bois. Le matin le lait de chamelle offre encore un déjeuner excellent. C'est la seule gourmandise permise au désert!» (1948 :76).

C'est donc l'aspect rationnel des aliments qui semble attirer l'attention du voyageur. Le voyageur avoue, dans l'introduction de son livre, une petite faiblesse pour le «mouton rôti», «le beurre frais» et le «lait savoureux et parfumé» de la chamelle. Le rôti serait dans la plupart des cuisines considéré comme plat de cérémonie digne d'un étranger qu'on respecte. Quant au lait de la chamelle, il est accepté pour ses vertus thérapeutiques et diététiques car il est, aux dires de Jausсен, «très léger, laxatif et très doux» (1948 :68). Et le cas est le même pour le plat de *Senieh*. Jausсен accepte ce plat varié qu'il considère digne des gens civilisés, car il contient de la viande, des légumes et cuit au four.

L'altérité culinaire permettrait également le jugement critique du propre monde du locuteur. Faustine Régnier dans son ouvrage, «L'exotisme culinaire. Essai sur les saveurs de l'Autre», affirme que «l'un des topoï de l'exotisme qu'il permettrait le jugement critique du propre monde du locuteur. A travers l'évocation de l'Autre exotique, les Européens parlent d'eux-mêmes» (2006 :192). Ainsi l'évocation de l'altérité culinaire jordanienne permet à Jausen de mettre le lecteur en garde contre certains maux qui rongent la société occidentale, comme l'individualisme et l'égoïsme:

« Jamais un Arabe ne mangerait un morceau de pain, en route ou sous sa tente, sans inviter à prendre part à son repas tous ses compagnons ou les étrangers présents. Les nomades trouvent fort extraordinaire que les Européens dans leurs voyages ne comprennent point la beauté de cet usage; ils les regardent manger avec une curiosité mêlée d'étonnement, et si, à la fin du repas, quelqu'un d'entre ces spectateurs reçoit un morceau de pain ou de pitance, il ne la garde pas pour lui, mais le divise aussitôt entre tous ses compagnons» (1948 :78).

Jausen attire également l'attention contre la consommation alimentaire excessive, favorisée par les nouvelles habitudes d'une société en plein essor économique et culturel, qui nuit gravement à la santé. Malgré la pauvreté des Bédouins, le voyageur les présente comme des êtres fiers qui se satisfont de très peu de nourriture. Ils n'achèvent jamais complètement tout ce qui est dans leur plat pour en laisser un peu aux pauvres de la tribu qui attendent leur tour. Ils sont aussi piqués de certaine politesse et attention à l'égard de l'hôte. Jausen rapporte: «Bien que les Arabes se jettent avec une certaine avidité sur la nourriture, ils savent cependant se tenir devant un visiteur, et se piquent d'une certaine politesse à son égard. Chaque fois que j'ai pris un repas avec eux, je n'en ai jamais vu un qui portât la main au plat, avant que je n'en eusse goûté le premier. Ils étaient aussi attentifs à ne pas manger plus vite que moi, afin de ne pas passer pour gloutons et grossiers» (1948 : 129).

Arrivant au terme de cette recherche, nous tenons à signaler le foisonnement des mots étrangers liés au système alimentaire jordanien (ustensiles, aliments, plats, etc.) dans le récit de Jausen. Cette abondance dévoile la prétention du voyageur de faire voyager le lecteur non seulement dans l'espace et dans le temps mais aussi dans les mots. Dans le domaine alimentaire, le nom, aux dires de F. Régnier, «stimule le goût du dépaysement». Car «le dépaysement créé par l'usage de termes en langue étrangère accroît l'effet d'exotisme et ces mots étrangers font rêver, par le mystère qu'ils introduisent, par leur jeu de sonorités, en particulier quand le voyageur ne fournit pas la traduction» (2006: 10). Ainsi le voyage dans l'alimentation, qu'il soit spatial, temporel ou encore lexicque, contribue largement

à la découverte de l'Autre en dévoilant le secret de son système alimentaire assez compliqué.

Bibliographie

- Agéron, 1978. *France coloniale ou parti colonial?* Paris: PUF.
- Balvet, D. 2002. *La consommation de productions locales en Bresse de l'Ain : Pratiques et représentations alimentaires*, Université Lumière Lyon 2.
- Bernard, N. 2004. «Imaginaire alimentaire et maladie dans *The Journal to Lisbon* de Henry Fielding (1755)». *Etudes Epistémè*, n° 6 (automne), p. 178-197.
- Bernoussi, M. 1999. «Le préjugé alimentaire, ou le salut par le fantôme». *Eighteenth-Century Life*, mai, 23 (2), Johns Hopkins University Press, p. 6-12.
- Calvo, M. 1982. «Migration et alimentation». *Information sur les sciences sociales*, 21 (3), p.383-448.
- Douglas, M. 1979. « Les structures du culinaire », *Communications*, n° 31, p.145-170
- Garine, I. de. 1988. « Anthropologie de l'alimentation et pluridisciplinarité », *Ecologie humaine*, vol. VI, n° 2, p.21-40.
- Jaussen, A. 1948 [1908]. *Coutumes des Arabes au pays de Moab*, Paris: Librairie d'Amérique et d'Orient, Adrien-Maisonneuve, 448 p.
- Ketcham, W. 1984. *L'office et la bouche*, Paris: Calmann-Lévy.
- Lévi-Strauss, C. 1974 [1958]. *Anthropologie structurale*, Paris: Plon, 480 p.
- Mauss, M. 1967 [1947]. *Manuel d'ethnographie*, Ed: Payot, 264 p.
- Mauss M. 1973 [1950], *Sociologie et anthropologie*, P.U.F., Paris, LII-482 p
- Quasti, B. 1991. *Image(s) du pays des pharaons dans le récit de voyage égyptien de Vivant Denon à Gérard Nerval (1802-1850)*, Université Sidi Mohammed Abdallah, Fès.
- Régnier, F. 2004. *L'exotisme culinaire. Essai sur les saveurs de l'Autre*. PUF, coll. «Le lien social».
- Régnier, F. Lhuissier, A. Gojard, S. 2006. *Sociologie de l'alimentation*, coll. Repères, La Découverte.
- Régnier F. 2006, «Le monde au bout des fourchettes: Voyage dans l'exotisme culinaire». *Lemangeur-ocha.com*. 11p.
- Tarragon J.M. de. 1999. «Bibliographie des travaux d'Antonin Jaussen», *Acte du colloque Antonin Jaussen: Sciences sociales occidentales et patrimoine arabe*, Amman : CERMO, p.227-229.
- Tarragon, J.M. de. 2004. «Deux baroudeurs du désert, pionniers de l'École biblique», *Biblia*, « 40 années de plaintes », n° 32, octobre, Paris : Éditions du Cerf, p. 40-43.
- Verdier, Y. 1979. *Façon de dire, façon de faire*, Paris: Gallimard.

Synergies Monde Arabe n° 9 / 2016



Didactique





ISSN 1766-2796

ISSN en ligne 2261-1045

La lecture des œuvres patrimoniales en classe de Français Langue Seconde. Réception et pratiques didactiques : le cas tunisien¹

Nouri Mbarek

Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Sousse, Tunisie

Département de français, UR: Ecole et littérature

nouri.mbarek@laposte.net

Résumé

Il est question dans cet article d'une réflexion sur les problèmes liés à l'enseignement et la réception des œuvres littéraires intégrales en classe de Français Langue Seconde. Après un bref état des lieux de l'enseignement de la lecture littéraire en Tunisie et une analyse du statut de l'œuvre intégrale dans les programmes de français au secondaire, l'auteur s'intéresse aux pratiques d'enseignement en lien avec la sélection et l'exploitation des œuvres littéraires intégrales au secondaire et tente d'exposer les représentations que se font enseignants et élèves tunisiens de la lecture d'œuvres intégrales en contexte scolaire.

Mots-clés : enseignement, réception, œuvres intégrales, représentations, français langue seconde

Reading Heritage Works in Foreign Language Classes. The Teaching and Reception Practices

Abstract

This article inquires on teaching and receiving the complete literary works in French as a Second Language in Tunisia. A brief inventory making a place statement of issue on teaching it and an analysis of the complete work status' in French programs in Tunisia's High Schools, leads the author's attention to consider the teaching practices as a link with the selection and the use of complete literary works, and to explain how this is considered by Tunisian learners in context.

Keywords: teaching, reception, complete works, representations, French as a second language

Problématique

Cet article s'inscrit dans la problématique actuelle des études littéraires (Jarrety, 2000 ; Todorov, 2007 ; Citton, 2007 ; Jouve 2008 ; Schaeffer, 2011), plus précisément dans un courant de la recherche en didactique sur l'enseignement de la littérature au cours de la scolarité obligatoire et au sein de la francophonie².

Les recommandations officielles et les programmes de français en Tunisie « placent [aujourd'hui] la question du sens au centre des différents apprentissages » et « préconisent des démarches qui accordent une place importante au sens du texte, aux valeurs impliquées, aux connaissances qu'il faut inférer » (Boukhari, 2006 : 38).

Si ces nouveaux programmes du secondaire mettent en garde « les enseignants contre des dérives technicistes, comme le recours à des explications coupées des contextes culturels spécifiques mais aussi des valeurs d'universalité plus globales » (Ibid.), qu'en est-il des pratiques pédagogiques actuelles de la lecture ? L'enseignement de la littérature tel qu'il est pratiqué dans nos classes ne risque-t-il pas de conduire à la négation du texte comme une œuvre destinée à la lecture et du rôle du lecteur ?

Au sein de cette nouvelle perspective de l'enseignement de la littérature, l'accent est mis sur la revalorisation du rôle de l'élève. « Ainsi, tout texte littéraire, bien expliqué, devrait interpeller les élèves, les conduire aux débats d'interprétation, aux échanges culturels, à la découverte de la diversité des textes de langue française » (Ibid.).

D'ailleurs, la découverte d'une œuvre littéraire intégrale est présentée à la fois comme une motivation à la lecture permettant à la fois de développer chez les élèves des compétences de lecture et d'accéder seuls à l'univers du texte.

Une nouvelle conception de la lecture axée sur la réception subjective des œuvres littéraires par des lecteurs réels, a commencé aujourd'hui à fasciner les pédagogues tunisiens. Mais cette approche peut-elle faciliter la tâche de l'enseignant dont la mission principale est de motiver les élèves à la lecture des œuvres littéraires et de permettre à tous les apprenants (y compris ceux qui ne lisent pas chez eux) un accès équitable au patrimoine littéraire français ?

Nous désignons ici par « patrimoine littéraire français » l'ensemble des « textes littéraires de référence » considérés comme « des classiques pédagogiques » que l'on doit enseigner à nos élèves puisqu'ils sont « doté(s) de spécificités et fondamentalement porteur(s) de sens » (Ibid.).

Mais que se passe-t-il souvent dans nos lycées en classe de littérature ? Les élèves ont-ils vraiment l'occasion de choisir une posture de lecture qui leur permette de s'épanouir dans cette rencontre avec le texte ? Les enseignants, de leur côté, disposent-ils de suffisamment de temps pour développer dialogue fait de jeu, de plaisir et de jouissance et qui doit s'instaurer entre leurs élèves (dont la plupart sont peu motivés) et les textes patrimoniaux ? Ces mêmes enseignants possèdent-ils

la formation académique et pédagogique requise leur permettant d'assister leurs élèves afin qu'ils deviennent des lecteurs experts ?

Méthodologie

Afin de répondre à ces questions, nous avons conduit une enquête par questionnaires auprès de 40 enseignants et de 100 élèves tunisiens du secondaire sur les représentations qu'ils se font du choix et de la lecture des œuvres littéraires en contexte scolaire.

Sans prétendre à l'idée d'une représentativité totale, notre recherche, qui se veut essentiellement qualitative, a pourtant cette ambition : autoriser ne serait-ce un minimum de généralisation.

Nous avons opté pour une méthode qualitative car il s'agit d'un travail de terrain qui portera sur les représentations qu'ont les enseignants et des élèves de la lecture en contexte scolaire et qui sera essentiellement guidé plus par des considérations théoriques que déterminé par des considérations techniques. De plus notre éthique de recherche lors des dialogues, rencontres, passations des questionnaires avec les enseignants et les élèves était moins prescriptive que réflexive, fondée plutôt sur l'analyse des conceptions que se font des enseignants et des élèves tunisiens de lecture des œuvres intégrales aux lycées.

Quelques résultats

Les résultats de nos enquêtes avec les enseignants ont montré que le Ministère de l'Education a tendance à négliger la formation continue de ses enseignants puisque 50 % des enseignants de français interrogés déclarent n'avoir pas participé à une formation continue depuis au moins 3 ans et que 75 % d'entre eux n'ont pas été formés dans le cadre de leur profession depuis au moins une année et demie.

Mais comment peut-on vraiment faire évoluer les pratiques didactiques enseignantes tout en abandonnant les enseignants de français à leur sort ? C'est-à-dire sans un véritable investissement, de la part du Ministère d'une part et des enseignants d'autre part, dans le domaine de la formation continue ?

Les pratiques enseignantes en lecture d'œuvre intégrale peuvent-elles réellement évoluer en se contentant d'une simple « mise à jour en méthodologie et en pratique de classe » (Hammami & Dutrey, 2006 : 67) tout en continuant à ignorer les avancées des recherches en didactique de la littérature ?

Les enseignants de français ont-ils été concrètement formés en Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde ? Ont-ils été suivis progressivement dans le domaine essentiel de la formation continue afin que se réalise une véritable innovation de l'enseignement du français et spécialement dans le domaine de la lecture de l'œuvre intégrale ?

Les résultats de nos enquêtes nous empêchent malheureusement de répondre à ces questions par l'affirmative, car l'analyse de nos statistiques démontrent que l'enseignement de l'œuvre intégrale en Tunisie est actuellement en crise.

Les représentations des enseignants

Nos enquêtes sur les représentations des enseignants ont montré que :

1-la majorité des enseignants n'impose qu'une seule œuvre ou deux pendant toute l'année. (ce qui signifie que l'activité de la lecture des œuvres intégrales demeure négligée puisque souvent considérée comme une activité accessoire par rapport aux modules d'apprentissage comme l'étude de texte, la grammaire ou l'expression écrite)

2-Très peu d'enseignants (5 % seulement) affirment faire le choix de leurs œuvres à lire en concertation avec les collègues du lycée. La moitié des enseignants interrogés avouent qu'ils choisissent eux-mêmes et librement les œuvres intégrales qu'ils donnent à lire dans leurs classes.

3- 15 % seulement des questionnés avouent laisser à leurs élèves une totale liberté dans le choix des livres.

4- la majorité des enseignants (46 %) évoquent des difficultés liées aux contraintes institutionnelles, à la motivation des élèves, des difficultés en rapport avec les œuvres et leur inaccessibilité linguistique aux élèves.

Mais, à notre grande surprise, peu d'enseignants (3 % seulement !) parlent de difficultés en lien avec les enseignants eux-mêmes.

5- Des activités considérées comme capitales pour former des sujets lecteurs sont complètement délaissées (comme « le défi-lecture » (0 %) ou « la bataille du livre » (5 %) en faveur d'autres activités bien ancrées dans la tradition scolaire comme la rédaction libre d'un commentaire (65 %), la présentation d'un résumé oral du livre.

6 -16 % de ces enseignants interrogés rattachent les difficultés rencontrées à l'exploitation des œuvres intégrales aux enseignants eux-mêmes lesquels, d'après eux, n'arrivent pas à mettre en place un dispositif didactique approprié aux élèves en difficulté de lecture.

7 -Il s'est avéré aussi que le principal problème auquel les enseignants se trouvent confrontés lors de la lecture d'une œuvre intégrale en contexte scolaire est de motiver les élèves réticents à la lecture et leur donner le goût de lire.

8 -Les enseignants de français sont imprégnés par un usage traditionnel et normé de la lecture et perçoivent les activités relatives à l'enseignement de l'œuvre littéraire à travers leurs propres représentations, souvent marquées par une vision prescriptive et normative.

Les représentations des élèves

Si nous nous intéressons essentiellement aux représentations et aux lectures réelles des élèves en contexte scolaire c'est que celles-ci contribuent énormément à la motivation à la lecture et au développement chez l'élève de l'aptitude à parler de sa lecture et à inscrire cette dernière dans une forme de socialisation.

L'adolescence, comme le dit Jean-Louis Dufays n'est-elle pas, après tout, une période où l'on se cherche et où l'on se fait de nombreux amis ? Échanger les livres n'est-il pas après tout, d'une façon ou d'une autre, une manière d'échanger ses idées et ses goûts (Dufays, Gemenne, Ledure, 2005) ?

Les enquêtes que nous avons menées sur les représentations des élèves tentent de vérifier entre autres si des variables comme la culture, la classe sociale et tout ce qui constitue le sujet dans son identité sociale ont un impact sur les représentations et les pratiques lectorales.

Notre enquête exploratoire a montré que :

1-la plupart des élèves interrogés ne sont pas de bons lecteurs (87%), ils ne lisent que rarement et sont presque tous issus de milieux populaires où les lectures ne s'engendrent pas d'elles-mêmes.

2- la plupart d'entre eux (80 %) ne trouvent personne dans leur entourage familial ou social pour leur conseiller des lectures ou simplement les inciter à lire.

3- Concernant l'attitude des élèves du secondaire eu égard des œuvres imposées en classe, il s'est avéré que :

4 % seulement des élèves questionnés déclarent aimer les livres dont leurs enseignants imposaient la lecture.

4- Les pratiques enseignantes actuelles ont des retombées négatives sur la motivation des élèves et sur les attitudes qu'ils peuvent avoir à l'égard de la lecture et du livre en contexte scolaire mais aussi en dehors de la classe. Sinon comment expliquer que 63 % des élèves tunisiens du secondaire expriment ouvertement leur démotivation et leur désaffection pour la lecture des œuvres imposées en contexte scolaire ?

5- Très peu de nos élèves (8 % seulement) assignent à la lecture une *fonction d'évasion* (qui est généralement l'une des fonctions les plus importantes chez cette tranche d'âge où l'on cherche dans la littérature et dans l'art la découverte d'un ailleurs lointain fait de rêves, d'imagination et de sensibilité.)

6- 13 % de ces adolescents voient dans la lecture des œuvres littéraires un supplice ou un moyen mis à la disposition du professeur pour punir ses élèves ou les en dégouter voire « les embêter » !

7- Les élèves issus de familles modestes ou pauvres lisent moins que les élèves de milieux aisés. D'où l'importance du capital culturel familial et du niveau socioprofessionnel des parents.

8- La lecture-plaisir, la lecture-évasion ou même esthétique demeure une pratique élitiste, l'apanage des élèves de milieux favorisés chez qui la lecture loisir est encouragée.

9- Même s'il est relativement banalisé, le livre reste un bien réservé à ceux qui bénéficient déjà de la culture.

Conclusion

Nous pensons en effet que les jeunes lycéens questionnés sont majoritairement influencés par l'image que l'institution scolaire, les enseignants et leurs milieux socioculturels se font des fonctions assignées à la lecture des œuvres littéraires patrimoniales en contexte scolaire. La lecture des œuvres littéraires en classe de français langue étrangère et seconde est traditionnellement déterminée par deux objectifs majeurs : l'apprentissage de la langue française et le développement des compétences de communication.

Mais si la lecture des œuvres littéraires est toujours socialement inégale (Horellou-Lafargue, M. Sergé, 2003), et si la lecture plaisir demeure encore une pratique réservée à une élite de lecteurs favorisés, l'enseignant de littérature ainsi que l'institution scolaire ne devraient-ils pas trouver les dispositifs pédagogiques et didactiques nécessaires afin que le plaisir de lire soit découvert et vécu concrètement par tous les élèves du secondaire quel que soit leur milieu social d'origine ou le capital culturel de leurs familles ?

Bibliographie

- Baudelot, C., Cartier, C., Detrez, M. 1999. *Et pourtant ils lisent...* Paris : Le Seuil.
- Boukhari, a. 2006. « La réforme de l'enseignement du français en Tunisie », *Le français aujourd'hui*, n° 154, Paris.
- Bourdieu, E. 1998. *Savoir faire. Contribution à une théorie dispositionnelle de l'action*. Paris : Le Seuil.

- Brillant-Annequin, A., Massol, J.-F. 2005. *Le pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée*, Grenoble, CRDP de l'Académie de Grenoble.
- Chelard-Mandroux, I., Tauveron, A.-M. 1998. *Enseigner la lecture de l'œuvre littéraire au lycée*, Paris : Armand Colin, coll. « Formation des enseignants ».
- Citton, Y. 2007. *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* Paris : Amsterdam.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L., Ledur, D. 2005. *Pour une lecture littéraire : 2^{ème} édition : Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, Duculot-De Boeck.
- Dufays, J.-L. 2008. *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation ?*, UCL, Presse Universitaire de Louvain, Louvain-La-Neuve, Belgique.
- Dumortier, J.-L., Lebrun, M. (éds). 2006. *Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes difficiles*, Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Dumortier, J.-L., Dispy, M. 2006. *Aider les jeunes élèves à comprendre et à dire qu'ils ont compris le récit de fiction*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Houdart-Merot, V. 2004. « Intention et ruses de la transmission : tentative de définition » in : Fraisse, E, Houdart-Merot, V (dir.). *Les enseignants et la littérature : la transmission en question*, CRDP de Créteil, Argos, Université de Cergy-Pontoise, p. 17-29.
- Fourtanier, M.-J., Langlade, G. 2000. *Enseigner la littérature*, Paris : Delagrave & CRDP Midi-Pyrénées.
- Fumaroli, M. 2005. Culture contre éducation. *Le Débat*, n° 135.
- Jarrety, M. (dir.). 2000. *Propositions pour les enseignements littéraires*, Paris : P.U.F.
- Jouve, V. 2010. *Pourquoi étudier la littérature ?* Paris : Armand Colin.
- Langlade, G. 2002. *Lire des œuvres intégrales au collège et au lycée*. Collection *Savoir et Faire*, Delagrave, CRDP Midi-Pyrénées.
- Lebrun, M. 2002. « Quel avenir pour une didactique de à l'école et au collège ? » in : *Pédagogie littéraire et grand écran. Aller retour entre littérature, œuvres de fiction et formation*, Revue du Centre de recherche en Education, Saint-Étienne : PUS-E, p. 15-46.
- Louichon, B. 2007. : « La littérature patrimoniale : un objet à didactiser », in : Dufays J.-L. (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain, Presses Universitaires de Louvain, p. 27-34.
- Lebrun, M., Rouxel, A., Vargas, C. 2007. *La littérature et l'école. Enjeux, résistances, perspectives*. Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence.
- Mbarek, N. 2011. *Enseignement et réception des œuvres littéraires intégrales. Approche théorique et didactique*, thèse de doctorat nouveau régime, sous la direction de Gérard Langlade et de Hédi Khélil, sous presse, Tunis, ISEFC.
- Postanec, C. 2002. *Vous avez dit « littérature »*, Paris : Hachette.
- Rosier, J.-M., Reuter, Y., Dupont, D. 2000. *S'approprier le champ littéraire. Propositions pour travailler l'institution littéraire en classe de français*. Bruxelles : De Boeck.
- Todorov, T. 2005. Livres et vivre. *Le Débat*, n° 135.

Notes

1. Communication présentée lors des 13^{èmes} Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature (IUFM de Gennevilliers (Université de Cergy- Pontoise, les 29, 30 et 31 mars 2012, intitulées «École et patrimoines littéraires : quelles tensions, quels usages aujourd'hui ?»
2. Rouxel, 1996 ; Seoud, 1997 ; Chelard-Mandroux & Tauveron, 1998 ; Carvat, 1999 ; Fourtanier & Langlade, 2000 ; Rosier, Reuter & Dupont, 2000 ; Dumortier, 2001 ; Postanec, 2002 ; Tauveron, 2002 ; Brillant-Annequin & Massol, 2005 ; Dufays, Gemenne & Ledur, 2005 ; Dumortier & Lebrun, 2006 ; Dumortier & Dispy, 2006 ; Lebrun, Rouxel & Vargas, 2007



GERFLINT

ISSN 1766-2796

ISSN en ligne 2261-1045

L'impact des représentations sociales sur la motivation
d'apprentissage du français langue étrangère :
analyse d'enquête auprès d'apprenants saoudiens en
situation de mobilité en France

Ahmad Helaiss

Université du Roi Saoud à Riyad, Arabie Saoudite

alholeissy@hotmail.com

Résumé

Les représentations sociales jouent un rôle crucial dans la motivation d'apprentissage des langues étrangères. Elles déterminent très souvent le choix d'une langue et peuvent susciter l'envie de l'apprendre ou, au contraire, de l'abandonner. En nous appuyant sur une enquête de terrain par le biais d'entretiens auprès des apprenants saoudiens en situation de mobilité étudiante en France, cet article se propose de traiter la question de l'impact des représentations sociales sur la motivation de l'apprentissage du français langue étrangère.

Mots-clés : représentations, motivation, didactique du Français Langue Étrangère

The Impact of Social Representation On Learning French As a Foreign Language. A Survey of Saudi Learners In French Mobility

Abstract

The social representations play a crucial role in the motivation of foreign language learning. They often determine the choice of the learning a language and they could be responsible for making it desired or, in contrast, they could lead to abandon it. Based on a survey through interviews with Saudi students in a mobility situation in France, this article addresses the issue of the impact of social representations on the motivation of learning French as a Foreign Language.

Keywords: social representations, motivation, didactics of French as a Foreign Language.

Introduction

La problématique des représentations semble présente de plus en plus en didactique des langues. Elle présente un grand intérêt pour les apprenants des langues étrangères. Cet intérêt ne se limite pas, au sens de (C. Kramsch, 2008 : 319), au simple fait de s'arrêter sur la manière dont les apprenants utilisent, pour parler ou

écrire, une langue, mais aussi et surtout, la façon dont ils pensent et présentent le monde des locuteurs de la langue cible. À celle-ci, les représentations sont en rapport avec sa valeur symbolique sociale et culturelle, le monde auquel elle se réfère, les identités et les bienfaits économiques, sociaux et culturels auxquels son usage permet d'accéder. Ces représentations que véhiculent les apprenants concernant la langue et la culture sont fondées sur leur propre façon de voir les choses. Car ces derniers appartiennent à une culture éloignée (arabo-musulmane), ce qui n'est pas sans conséquences sur l'activité représentative. Cela peut être un facteur déterminant dans l'avancement de leur apprentissage. Dans cette optique, le fait d'entreprendre une étude sur les représentations sociales dans notre contexte, (le département du français à la Faculté des langues et de traduction en Arabie Saoudite) s'avère donc important et nécessaire.

Cette contribution s'attache à explorer les représentations que se font les apprenants saoudiens de FLE vis-à-vis de la langue française en vue de mettre en évidence leur impact sur la motivation d'apprentissage du français. Les résultats obtenus sont tirés d'une enquête de terrain réalisée, dans le cadre de notre thèse de doctorat (A. Helais, 2014), auprès d'une vingtaine d'apprenants saoudiens interrogés lors de leur séjour linguistique en France dans deux villes française : Besançon et Dijon. Dans cet article, nous allons, dans un premier temps, mettre l'accent sur la notion de représentations sociales en nous référant à la source même de sa naissance et à son parcours interdisciplinaire. Dans un second temps, nous allons mener une analyse des représentations que se font les apprenants saoudiens vis-à-vis de la langue française à travers les images qu'ils assignent à ses caractéristiques, la position qu'elle occupe en Arabie Saoudite, son statut par rapport à d'autres langues parlées au pays. En dernier lieu, nous allons montrer les aspects qui motivent les apprenants saoudiens à choisir d'apprendre la langue française comme spécialité à l'Université.

La notion de représentations sociales

La notion de représentations sociales est devenue transversale à plusieurs disciplines en sciences humaines et sociales telles que la sociologie, la psychologie sociale, l'anthropologie etc. C'est plus particulièrement en psychologie sociale qu'elle est placée au premier plan. C'était à la fin de 19^e siècle que la notion de représentations s'est développée dans le cadre de la réflexion sociologique. C'est au sociologue Emile Durkheim que revient le mérite d'avoir introduit la notion de représentations à travers ses travaux sur la théorie de « représentations collectives ». Après la théorie de Durkheim, une nouvelle théorie s'est apparue appelée la théorie de « représentations sociales » élaborée par S. Moscovici (1961). C'est

grâce à ce dernier que la notion de représentations sociales a constitué un nouveau champ d'étude en psychologie sociale. Or, il est difficile de trouver une définition précise puisque l'apparence caméléonesque que revêt cette notion en raison de sa transversalité fait qu'elle existe sous de nombreuses significations : image, perception, attitude, idée, jugement, opinion, conception, etc. S. Moscovici donne une définition assez large de cette notion, selon lui : « *Les représentations sociales sont des « univers d'opinion » propres à une culture, une classe sociale ou un groupe et relatif à des objets de l'environnement social.* » (S. Moscovici, 1961 :60). Mais, la définition sur laquelle s'accorde la communauté scientifique est celle de D. Jodelet. D'après elle, les représentations constituent : « *une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social.* » (D. Jodelet, 1989 :36).

L'étude des représentations a constitué et constitue encore, en didactique des langues, une tâche de taille. Car les représentations que se forgent les apprenants sur une langue et une culture données influencent les stratégies et les moyens qu'ils développent et mettent en œuvre pour apprendre et utiliser la langue en question comme il faut. Les didacticiens sont toujours amenés à prendre en compte les représentations afin de mieux comprendre les phénomènes qui sont en rapport avec l'apprentissage des langues. Ainsi essayent-ils de trouver les moyens d'actions didactiques adéquats qu'ils peuvent mettre en œuvre pour surmonter les difficultés et les entraves que pose la notion des représentations dans leur apprentissage de langue étrangère.

Les rapports intrinsèques entre représentations et motivation

La motivation est définie comme « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. » (R. Viau, 2003 :7). Cette définition met en évidence les rapports étroits qui relient les deux concepts : représentations et motivation. Et ce, dans la mesure où les représentations constituent l'origine même de l'émergence de cet état dynamique qui pousse l'apprenant à choisir l'objet d'apprentissage dans lequel il s'engage et déploie ses efforts et ses énergies pour la réalisation de l'objectif escompté. L'apprentissage d'une langue donnée est l'une des situations d'interaction traduisant par excellence ce rapport entre les deux concepts. Le choix même de la langue que l'on veut apprendre ainsi que le succès dans l'apprentissage de celle-ci peuvent dépendre souvent de la nature des représentations véhiculées sur cette langue, sur la culture qui l'exprime et sur les gens qui l'utilisent. Les individus dans chaque société représentent de manière intuitive la

langue étrangère apprise selon des critères pouvant déterminer l'apprentissage de la langue étrangère chez les apprenants.

À ce propos, L. Dabène, (1997), nous fait savoir qu'il existe des critères déterminants dans le choix de l'apprentissage d'une langue donnée comme le critère économique (la valeur de la langue dans le marché de l'emploi), le critère épistémique (lié aux facteurs cognitifs, facilité ou difficulté de la langue), le critère social (promotion social), le critère culturel (prestige) et le critère affectif (représentations collectives, qualités esthétiques, beauté de la langue, douceur etc.) Ces critères, dont parle l'auteur, *supra*, sont, en réalités, des représentations vis-à-vis des langues qui se développent et se répandent dans la société par divers moyens tels que les médias, la littérature, les guides touristiques, etc. L'impact s'accroît lorsqu'il s'agit d'une langue étrangère qui ne fait pas partie de la même famille que celle de l'apprenant et qui relève d'une aire civilisationnelle très différente. Il est établi que plus la langue étrangère est éloignée plus le degré d'étrangeté s'amplifie. C'est justement le cas pour la langue et la culture françaises en Arabie Saoudite où l'éloignement culturel est, sans doute, important.

Les représentations des apprenants saoudiens de français langue étrangère

Les discours épilinguistiques tenus par les apprenants saoudiens sur la langue française se sont croisés de sorte que le français est perçu généralement avec une double image. D'une part, ils expriment leur amour pour la langue française à laquelle ils attribuent un statut respectable, des qualités telles que la beauté, la musicalité, etc. D'autre part, ils se plaignent des difficultés que revêt cette langue. Difficultés émanant d'une grammaire compliquée ou bien de lettres et de mots difficiles à prononcer, ce qui pose des obstacles à leur apprentissage.

1.1. Les représentations positives

Francophilie

Les apprenants sont unanimement francophiles quant à leur perception de la langue française. Ils ont exprimé leur amour pour cette langue et une grande volonté de l'apprendre. Cet amour avoué pour le français n'est pas souvent justifié par une raison précise (critère affectif). Il arrive, parfois, que les apprenants lui associent des vertus et des qualités esthétiques comme nous allons voir ci-après. L'un des nombreux discours illustrant ce sentiment vis-à-vis de la langue française est exprimé en ces termes : N.¹ « *Franchement j'aime bien la langue française avant même d'entrer dans le département et je me souviens auparavant quand j'essayais de rassembler quelques mots français pour les apprendre par cœur*

et quand j'entendais les Français parler je souhaitais toujours apprendre cette langue.» Le français porte également l'image de langue de l'amour et de langue romantique. F. « C'est une belle langue romantique et on l'appelle aussi la langue d'amour // elle me plaît beaucoup cette langue surtout la façon de formuler une question ou la façon de parler est formidable c'est-à-dire et XXX et j'aime bien écouter surtout les chansons françaises.» Y. « *C'est la la langue des amoureux // c'est une belle langue / ses styles sont très beaux.* » Ces images soulevées, supra, relève plutôt des représentations collectives et personnelles (critère affectif).

Une langue musicale et mélodieuse

Le français jouit, à leur sens, d'une belle image sonore: c'est une langue musicale et mélodieuse. En Arabie Saoudite, le français est réputé pour être une langue musicale et prend souvent des dénominations telles que « langue des oiseaux », « langue des femmes », etc. En outre, les apprenants déclarent qu'ils se réjouissent lorsqu'ils entendent les Français parler, comme le montre le témoignage de cet apprenant : N. « (...) *quand j'entendais les Français parler je souhaitais toujours apprendre cette langue c'est vrai que je la trouve assez difficile mais en même temps c'est une belle langue et j'ai l'impression parfois qu'il y a de la mélodie musicale dans les sons en langue française ça je la trouve une langue attirante et ça me fait rêver de l'apprendre et de la maîtriser.* » Le fait d'attribuer au français un aspect de musicalité et de mélodie sous-entend une appréciation pour cette langue. Ce qui constitue, d'après nous, un critère important de motivation pour l'apprentissage de la langue.

Une langue de prestige et de culture

Les apprenants saoudiens attribuent à la langue française un statut respectable. Ils véhiculent les mêmes images qu'ils se font de la France en tant qu'un pays de culture, de civilisation et de prestige en raison de sa riche histoire. Cela émane, à notre avis, de la relation étroite entre les représentations d'un pays donné et celles de la langue qui y est parlée. À ce propos, certains apprenants ont énoncé ceci:

L. « C'est la langue de la culture la langue de XXX de Napoléon c'est une langue // une langue // très populaire et très importante et aussi très difficile. »

C. « La langue française est la langue du droit et une langue qui est évidemment une langue de prestige et à mon avis // je la considère comme une langue historique.»

Ces jugements émis par les apprenants ci-dessus valorisent à notre avis la langue française et rend l'apprentissage demandé et estimé. Le critère culturel joue un rôle non négligeable dans la constitution de l'image des langues. Le fait d'assigner

du prestige à une langue est dû généralement à la richesse culturelle et historique de cette langue. L. Dabène (1997) affirme que ce critère « culturel » correspond à l'indice de prestige affecté à chaque langue. Il est relatif à la richesse culturelle dont la langue est porteuse et à sa propre valeur esthétique. La richesse culturelle se manifeste sous différentes formes d'expression: il peut s'agir de la littérature ou d'autres formes artistiques. Elle peut être également relative à un passé historique glorieux. Le fait de considérer une langue plus prestigieuse qu'une autre joue un rôle très important. D'ailleurs, le prestige et le poids culturel attribués au français deviennent même un outil de promotion et d'ascension sociale, voire une fierté chez un certain nombre d'apprenants. Le français leur permet d'être distingués dans une société où cette langue est pratiquement rare et très peu pratiquée par rapport à l'hégémonie et la domination de l'anglais et au nombre des locuteurs de celui-ci. Nombreux sont les témoignages mentionnant cet état de fait, nous tenons à en citer ceci :

N. « (...) le français à mon avis c'est une langue distinguée en Arabie Saoudite et c'est d'une grande valeur qu'on parle français en Arabie Saoudite.»

R. « Ce qui me plaît le plus en langue française c'est qu'elle est pour nous les Saoudiens / il n'y a pas beaucoup de Saoudiens qui la parlent et en plus c'est une langue importante pour nous.»

Les représentations critiques (les difficultés du français)

Scientifiquement, il n'y a pas de langues difficiles ou de langues faciles. Chaque langue possède des caractères qui la distinguent des autres langues. Il existe, toutefois, des aspects langagiers qui peuvent apparaître faciles aux yeux de certains apprenants mais difficiles pour d'autres. Dans les propos des enquêtés, nous avons repéré les énoncés suivants : « le français est une langue difficile », « la grammaire est compliquée », « la prononciation est difficile », etc. Ces énoncés sont les plus récurrents lorsque nous leur avons demandé ce qu'ils n'aimaient pas en français. Cela nous amène à constater que les représentations des apprenants saoudiens quant à la difficulté du français sont celles qu'ils ont éprouvées à travers le processus d'apprentissage lui-même et non pas en amont de celui-ci. Les apprenants ne semblent pas avoir eu d'idée sur ces difficultés avant d'entreprendre leurs études du français à la faculté. En d'autres termes, il ne nous semble pas que l'image de la difficulté que les apprenants assignent au français soit véhiculée par la société saoudienne pour que les apprenants en soient imprégnés. Cela relève d'après Dabène (1997) du critère « épistémique » qui joue un rôle important dans le recours à l'apprentissage d'une langue étrangère, car il est relatif à la valeur éducative que représente la maîtrise d'une langue. Cette valeur est déterminée

selon les exigences cognitives attachées à son apprentissage et mesurée par rapport aux difficultés rencontrées par l'apprenant. Elle est donc liée à la difficulté ou à la facilité d'une langue. Le critère épistémique concerne la structure elle-même de la langue, notamment sur les plans grammatical et lexical. Plus la langue est jugée difficile, plus sa valeur devient importante.

La grammaire

La complexité de la grammaire constitue selon la plupart des enquêtés un véritable calvaire. La grammaire devient même une source de lassitude chez un certain nombre d'entre eux. Le nombre important d'exceptions, par exemple, a compliqué l'apprentissage du français et l'a même rendu à leurs yeux « détestable » comme l'explique cette enquêtée : S. « *Ce que je déteste en cette langue c'est le nombre important d'exceptions dans la grammaire // cela rend l'apprentissage de cette langue fatigant et très difficile.* » La conjugaison est considérée comme l'une des difficultés de la grammaire que les apprenants rencontrent au cours de leur apprentissage. N. « *Je n'aime pas généralement la grammaire parce que c'est difficile franchement comme la conjugaison des verbes et même les Français eux-mêmes souffrent des conjugaisons.* »

La prononciation

La prononciation semble être la composante la plus difficile à acquérir à tel point qu'elle est la marque la plus tenace pour les apprenants dans l'apprentissage du français. J-M. Defays, affirme que « *la prononciation est la composante la plus caractéristique, la plus intime, la moins accessible d'une langue.* » (Defays, 2003 : 40). Cela est dû, à notre avis, au fait que chaque langue possède un système phonologique particulier. C'est le cas par exemple pour les deux langues : l'arabe et le français. T. « *Évidemment / il y a des difficultés dans toutes les langues // et franchement// la phonétique est l'une de ces difficultés qui fait que l'apprenant DÉTESTE quelquefois cette langue.* » Par ailleurs, l'homonymie en français semble être à l'origine de la difficulté de prononciation qu'éprouvent les apprenants saoudiens. M. « *Franchement (...) bien sûr je trouve quelques difficultés c'est normal ça // comme la prononciation XXX comme par exemple en linguistique ou dans la phonétique par exemple quand je prononce le mot tâche avec accent circonflexe et le mot tache sans l'accent circonflexe c'est pas les mêmes significations c'est-à-dire c'est différent c'est pas les mêmes choses les deux mots n'ont pas les même significations ça // je trouve un peu bizarre.* »

En outre, l'un des enquêtés a mis le doigt sur une problématique de prononciation qui lui pose problème et qui concerne, d'après lui, tous les locuteurs arabes qui apprennent la langue française. Il fait allusion au problème des voyelles

nous citons ceci : N. « *Le français je le considère comme une langue difficile plus difficile que l'anglais mais je le trouve proche de l'arabe comme dans la structure des phrases comme les adjectifs qui viennent après pas comme l'anglais et aussi dans le masculin et le féminin.* » Nous pouvons remarquer dans les témoignages des enquêtés qu'ils ont pu trouver quelques éléments en commun dans les deux langues. Cela se traduit par le fait qu'ils se réfèrent sans cesse à leur langue maternelle dans l'apprentissage du français pour comprendre tel ou tel énoncé. Effectivement, moins l'apprenant connaît la langue étrangère plus il se réfère à sa langue maternelle. Ce recours à la langue maternelle peut être un facteur important pour faciliter l'apprentissage de la langue étrangère. Mais, le fait de mettre le français au même niveau de difficulté que l'arabe s'expliquerait, à notre avis, par la faiblesse dont souffrent les apprenants saoudiens en langue arabe. Au lieu de faciliter leur apprentissage, les aspects de la ressemblance qu'évoquent les apprenants dans les deux langues française et arabe constituent paradoxalement pour eux une des sources de difficultés qu'ils éprouvent vis-à-vis de l'apprentissage de la langue française. Parmi les aspects communs que nous avons repérés, figurent ceux-ci : la place de l'adjectif (syntaxe), le genre : les noms féminins et masculins (morphologie).

Le français vs anglais

Quant à l'anglais, il est perçu aux yeux des apprenants saoudiens comme une langue très facile par rapport au français. L'anglais est devenu une langue courante à laquelle les Saoudiens sont confrontés dans la vie de tous les jours et avec laquelle ils se sont beaucoup familiarisés. Cette familiarité avec l'anglais fait donc que les apprenants ont cette perception épilinguistique de « facilité » que l'on peut qualifier d'« évidence » à leurs yeux vis-à-vis du statut de l'anglais et qui n'est pas basé sur un critère scientifique. L'anglais ne constitue pas pour eux une langue « bizarre » comme l'est le français, pour employer le terme de l'enquêté : M. « *le français (...) c'est une langue que je trouve un peu bizarre* ». Comme nous l'avons vu dans les lignes précédentes, Dabène (1997) affirme que dans le critère « épistémique » les langues qui sont jugées faciles à apprendre sont de ce fait quelque peu dévalorisées par les apprenants. Les témoignages de ces deux interviewés ci-après font preuve de la perception dévalorisante de l'anglais par rapport au français : L. « (...) *XXX L'anglais c'est nul par rapport à la langue française.* » F. « */// entre le français et l'anglais je ne vois aucune comparaison // parce que le français à mon avis est plus difficile que l'anglais et franchement la langue française est plus belle que l'anglais.* »

Il est important de rappeler que l'anglais est enseigné officiellement au cycle secondaire et de plus en plus au cycle élémentaire. Des études sont actuellement

nasales dont souffrent les arabophones dans l'apprentissage du français : L. « Ça va / mais // oui la prononciation pour nous les arabes est difficile parce que nous avons quelques problèmes avec les nasales. » En effet, parmi les différences entre les deux systèmes phonétiques du français et de l'arabe, figurent les voyelles et les consonnes. L'apprenant saoudien, comme tout autre apprenant arabe, a du mal à prononcer quelques lettres en français comme le « U » et le « P ». Par exemple, au lieu de prononcer le mot « tu », ils prononcent le mot « tout » et « rue » par « roue ». Ils confondent les deux sons [u] et [y]. S'ajoute à cela la lettre « P » que les apprenants prononcent comme un « B ». Le mot « Paris » est prononcé souvent comme « bari », et « poisson » comme « boisson » et l'inverse.

(N. Aboubaker, 2009) montre que l'arabe est considéré comme une langue à trois voyelles de base qui sont : / a /, / u /, / i /, alors que le français est considéré comme une langue à au moins six voyelles de base qui sont : / a /, / u /, / y /, / i /, / e /, / o /. Il souligne à cet égard que « *les différences existant entre les différentes langues généreraient, par conséquent, des différences aussi bien au niveau des habitudes articulatoires et / ou au niveau du système phonique, c'est - à - dire la présence ou l'absence de certaines voyelles et / ou consonnes dans une langue et pas dans l'autre. (...) La langue française est une langue à anticipation vocalique, alors que la langue arabe est une langue à anticipation consonantique. (...)* » (Ibid.) Par ailleurs, la façon dont on articule les voyelles en français est différente de celle de l'arabe. N. Aboubaker souligne que cela implique nécessairement un changement des habitudes articulatoires pour les apprenants en français langue étrangère. D'après lui, « *la majorité des voyelles françaises s'articulent dans la partie antérieure de la bouche, ce qui fait que le système phonique français est considéré comme étant antérieur, alors que le système phonique de la langue arabe est considéré comme étant postérieur. Cette différence au niveau du lieu d'articulation implique un changement au niveau des habitudes articulatoires des apprenants lors de l'apprentissage de la langue française.* » (Ibid.).

Le statut de français par rapport à d'autres langues en présence

Le français vs l'arabe

Nous avons constaté, suite à un diagnostic des représentations des apprenants, que le français est comparable à l'arabe et se situe sur le même niveau de difficulté. Celle-ci tient principalement à la complexité de la grammaire française qui est jugée comme étant très proche de la grammaire arabe. En outre, les éléments grammaticaux qui leur paraissaient à la fois proches, difficiles et compliqués sont : la structure de la phrase, le masculin et le féminin, les temps comme le passé, et les conjuguaisons etc. Parmi les témoignages illustrant cette comparaison,

en cours au Ministère de l'éducation pour qu'il soit enseigné dès la première année scolaire dans les écoles publiques conjointement avec l'arabe. En revanche, en termes d'importance, la majorité des enquêtés déclarent que le français n'est pas une langue importante par rapport à l'anglais mais qu'il se positionne comme deuxième langue étrangère juste après l'anglais. Celui-ci se trouve dans une position très favorable, voire enviable par rapport à celle du français. Il possède le privilège quant à la possibilité d'avoir un accès rapide et certain au marché de l'emploi. Certes, la situation de l'anglais a rendu la maîtrise de cette langue indispensable et en est une condition sine qua non. Cela dit, l'importance d'une langue étrangère chez les apprenants saoudiens dépend prioritairement de l'utilité économique comme le précise cet enquêté : H. « *Parce qu'il n'y a pas un besoin de la langue française // normalement quand tu veux trouver un travail il faut il faut // apprendre l'anglais parce que XXX l'anglais c'est la langue du travail en Arabie Saoudite parce que l'anglais XXX est // pour tout le monde // le français bien sûr mais après l'anglais.* »

Toutefois, nous avons constaté que certains apprenants pensent tout de même que le français devient de plus en plus important dans le pays. Ils estiment qu'il y aura, à l'avenir, des perspectives pour le français dans le pays et plus particulièrement après les accords franco-saoudiens conclus ces dernières années. G. « *Actuellement je pense que le français commence à être important surtout dans les entreprises et dans d'autres secteurs après les accords franco-saoudiens je pense que la position de cette langue n'arrive pas à celle de l'anglais mais je vois que la position du français se développe de plus en plus en Arabie Saoudite...* » Les apprenants attribuent à la langue française une importance internationale beaucoup plus que locale. L'importance de la langue française aux yeux de certains apprenants émane de sa position sur le plan international. Ceux-ci pensent que le français est une langue de communication internationale et qu'elle est parlée dans beaucoup de pays francophones, comme l'explique cet enquêté en ces termes : M. « */// Oui XXX la langue française pour moi je la trouve importante (...) à mon avis aujourd'hui // désormais c'est très nécessaire d'apprendre la langue française parce qu'il y a beaucoup de pays dans le monde qui utilisent cette langue.* »

Il est par ailleurs intéressant de noter que le français est perçu également comme langue d'ascension et de promotion sociale. L'anglais est devenu une langue banale, à la portée de tout le monde, et ne sert que de moyen pour *gagner sa vie*. La langue française, de par l'image prestigieuse qu'elle porte aux yeux des Saoudiens, est perçue comme une langue appartenant à un héritage culturel riche donnant ainsi de la valeur sociale et de la distinction à celui qui se l'approprie. N. « *Je trouve que la langue française est importante et elle devient la deuxième*

langue étrangère après l'anglais bien évidemment l'anglais est plus important que le français et beaucoup de gens parlent anglais en Arabie Saoudite c'est devenu normal et pas étrange que tout le monde le parle mais pas comme le français à mon avis c'est une langue distinguée en Arabie Saoudite et c'est d'une grande valeur qu'on parle français en Arabie Saoudite.»

Motivation d'apprentissage du français

Le choix du français comme spécialité à l'université

Force est de constater avant tout qu'un bon nombre d'apprenants n'a pas choisi le français de plein gré et il n'était pas leur premier choix. Ils étaient en quelque sorte « obligés ». Ils n'avaient, tout simplement, pas d'autres options. L. « (RIRES) *je suis entré dans la faculté de langue par hasard je n'avais pas le choix parce qu'il n'y avait pas à ce moment-là il n'y avait pas une année préparatoire il n'y avait pas c'est pour ça je n'ai trouvé que le département du français mais le français franchement c'est par hasard (RIRES).* » En effet, la moyenne obtenue au baccalauréat détermine l'inscription à l'université et le choix même du domaine d'étude. La moyenne obtenue au Bac ne leur a pas permis de se spécialiser dans les filières qu'ils préféraient. En effet, en Arabie Saoudite, des spécialités comme la médecine, l'ingénierie, l'informatique etc., demandent une moyenne très élevée au Bac pour y être accepté. Les diplômés de ces domaines trouvent normalement et plus facilement des opportunités de travail que les autres étudiants diplômés en sciences humaines et sociales. Chez nos enquêtés, à titre d'exemple, nous avons constaté que certains voulaient se spécialiser dans des domaines comme l'éducation spécialisée et l'économie dans le but de se garantir un avenir professionnel. La conversation avec ces deux enquêtés ci-dessous illustre cet état de fait :

G. « Moi je n'ai pas choisi la langue française je voulais en fait me spécialiser dans un autre domaine mais je n'ai pas eu de chance et je n'avais trouvé une admission que dans le département de français. »

A.² « Dans quel domaine vouliez-vous étudier ? »

G. « Éducation spécialisée parce que c'est une spécialité qui est considérée à ses débuts en Arabie Saoudite ainsi, qu'il y a des grandes chances de trouver un bon travail. »

C. « Franchement c'était par hasard // je n'ai pas choisi le français selon ma propre volonté je ne voulais pas entrer dans le département du français // je voulais étudier l'économie mais je n'ai pas réussi à m'y inscrire et je n'avais d'autres choix que de m'inscrire à la faculté des langues...»

Cela ne signifie en aucun cas qu'ils regrettent d'avoir choisi le français. Bien au contraire. La plupart des apprenants ont manifesté une grande joie d'apprendre une langue comme le français. Ils sont réellement motivés et éprouvent une grande admiration pour cette langue à tel point que certains d'entre eux ne s'imaginent même pas se spécialiser dans d'autres domaines que le français. C'est ce que note cette enquêtée : T. « (...) *avant de m'inscrire au département du français je n'avais aucune volonté d'apprendre le français mais dès que je me suis mis à l'apprendre au département /// j'ai bien remercié Dieu d'être admise dans ce département.* »

Le rôle des familles et des parents

Certains apprenants hésitaient au départ à se spécialiser dans une filière comme celle de la langue française alors que d'autres n'étaient pas motivés au début de leur apprentissage du français. Les familles et les parents des apprenants ont joué ainsi un rôle important dans l'encouragement et la motivation d'apprentissage de cette langue. La plupart des apprenants affirment que leurs familles ou leurs parents les ont encouragés énormément. Les enquêtés ont mis le doigt sur cette question lorsque nous leur avons demandé s'ils étaient encouragés et soutenus dans l'apprentissage du français. L. « *Oui oui au début au début mes parents m'ont encouragé beaucoup parce que je n'ai pas aimé la langue / je l'ai trouvée trop difficile / pas importante je pensais que que y aura pas // XXX // comment dire // il n'y a pas (RIRES) une chance de trouver un emploi après avoir le diplôme.* » Cela peut s'expliquer d'abord par le fait que les apprenants sont assez jeunes, âgés entre 18 et 21 ans. Ils n'arriveraient pas à déterminer leur choix sans l'aide de leurs familles ou de leurs parents. De plus, beaucoup de parents en Arabie Saoudite souhaitent que leurs enfants soient diplômés de l'université quel que soit le diplôme obtenu, pour qu'ils puissent trouver un travail. S'ajoute à cela le fait que le diplôme universitaire constitue, pour beaucoup de familles saoudiennes, une source de fierté et de promotion sociale. Les parents désirent que leurs enfants en soient pourvus. Dans la société saoudienne, avoir un diplôme universitaire est l'apanage d'une personne « cultivée », et bien instruite, qui gagne bien sa vie. Le rôle des familles et des parents dans le choix d'apprendre le français semble bien évident dans ces deux témoignages :

C. « *Oui mes parents me disaient toujours que tout le monde parle anglais et que je vais me démarquer des autres si j'apprends le français.* »

G. « *Oui c'est ma famille qui m'a encouragé le plus à entrer dans le département de français sinon franchement je n'y serai peut-être pas entré.* »

À des fins professionnelles

La langue est apprise en fonction de l'utilité réelle ou supposée, affirme Dabène (1997), qui qualifie cette utilité par le critère « économique ». L'apprenant mesure la rentabilité d'une langue donnée quant à son avenir professionnel. Cette échelle joue un rôle crucial dans la motivation des apprenants face à l'apprentissage de cette langue. L. Porcher souligne à ce propos : « *Elles [les langues] deviennent un investissement socialement et économiquement rentable* ». (Porcher, 1987 : 33). À cet égard, les discours des apprenants saoudiens ont révélé une presque unanimité. La première des raisons pour lesquelles ils ont été amenés à se lancer dans l'apprentissage du français est purement professionnelle. Nous pouvons citer, entre autres, les témoignages suivants : M. « *XXX d'abord j'ai étudié la langue française pour devenir un jour comme professeur du français à l'université par exemple ou comme traducteur à l'ambassade de France en Arabie Saoudite ou pour travailler à l'extérieur de pays dans les ambassades d'Arabie Saoudite dans les pays francophones dans quelques domaines (...)* » C. « *(...) l'importance de cette langue à mon avis dépend de la possibilité d'avoir un travail dans le domaine de la langue (...)* »

Continuer des études supérieures

Certains apprenants ont choisi le français pour continuer leurs études supérieures en France dans le but de faire carrière soit en France, soit en Arabie Saoudite. Ils souhaitent obtenir le diplôme de français pour pouvoir continuer leurs études supérieures « Master et Doctorat » dans la filière de la langue française, comme nous le fait savoir cet enquêté : L. « *XXX je voudrais // j'aimerais bien continuer d'étudier le français // continuer d'étudier ici en France pour devenir professeur de français.* » D'autres ont choisi le français comme un moyen permettant de se spécialiser dans d'autres domaines que la langue. Il s'agit des domaines comme la politique et la diplomatie qu'ils ne pouvaient pas intégrer eu égard à la moyenne obtenue au bac ou bien en raison de la non-existence de ces domaines d'études en Arabie Saoudite surtout pour les filles. C'est ce que précise le témoignage de cette enquêtée : R. « *Franchement j'aime continuer franchement dans le domaine politique et je veux bien être une diplomate à l'avenir comme une ambassadrice de Royaume d'Arabie Saoudite en France je voulais me spécialiser dans ces domaines mais malheureusement les sciences politiques ne sont pas disponibles pour les filles à l'université je n'ai donc trouvé que le département du français mais après je vais essayer de continuer mes études supérieures dans les domaines politiques et diplomatiques.* »

L'admiration pour la langue française et la France

Parmi les enquêtés, certains ont choisi la langue française en raison de l'admiration qu'ils éprouvent vis-à-vis d'elle en tant que langue de prestige, de littérature et en tant que langue d'un pays comme la France. Or, nous avons constaté que lorsqu'il s'agissait de déterminer le choix de spécialité au sein de la faculté des langues et de traduction où toutes les langues vivantes sont enseignées, ils ont choisi la langue française sans hésitation, en fonction des représentations positives qu'ils se font d'elle.

C. « (...) je n'avais d'autres choix que de m'inscrire à la faculté des langues j'ai choisi donc le français à la place de l'anglais parce que je me disais que je devais me démarquer des autres car tout le monde parle anglais et moi j'avais une idée de la langue française auparavant mais pas par rapport aux mots mais c'était plutôt par rapport à la France j'aimais la littérature française et j'aimais lire les romans avant même d'entrer dans le département de français. »

K. « (...) je n'ai trouvé que la faculté des langues et j'avais aussi le choix entre plusieurs langues mais j'ai choisi le français // parce que c'est une belle langue et j'aime bien la France j'entends les gens chez nous parler beaucoup de la France et surtout de Paris. »

Cela rejoint ce que nous l'avons constaté dans les lignes précédentes, les aspects de prestige (critère culturel) de la promotion sociale (critères social) qui caractérisent le français aux yeux des apprenants semblent parmi les facteurs importants de motivation. Nous pouvons remarquer dans les discours des apprenants ci-dessus que la composante culturelle est toujours présente dans la détermination d'apprendre le français. Cela s'explique par le fait que l'apprentissage d'une langue étrangère, comme nous le fait savoir J.C. Beacco, implique mécaniquement la présence de quelques éclairages culturels. Selon cet auteur, « *le souhait de s'approprier une langue étrangère ou l'intérêt qui anime les apprenants en classe de langue semble toujours présenter une composante culturelle, même s'il est impossible d'évaluer l'importance à lui donner.* » (Beacco, 2000 : 17).

À des fins religieuses

L'une des motivations de l'apprentissage du français était d'ordre religieux. La langue française sert de moyen de « prédication » « Aldawāh » en arabe. Cela en effet émane d'un des préceptes de l'islam qui incite les musulmans à apprendre des langues étrangères pour faire connaître le message de l'islam aux musulmans et aux non-musulmans dans le monde entier. L'enquête ci-après nous fait part des objectifs qui le poussent à apprendre la langue française : G. « *D'abord, je voudrais*

apprendre le français pour servir ma religion / dans la prédication qu'Allah m'aide dans ce chemin et pour être un professeur de français.» La prédication à l'islam est d'ailleurs l'un des objectifs d'apprentissage des langues étrangères au sein de la faculté des langues et de traduction. Selon le guide de l'étudiant (2010/2011 :11) : « *la faculté des langues, de par les cours des langues vivantes qu'elle dispense, permet à ses diplômés de travailler dans les domaines islamiques : dans la prédication pour faire comprendre aux musulmans non arabophones et aux non-musulmans les grands préceptes de l'islam, dans les missions humanitaires à l'étranger et dans toutes les autres activités prédicatives à l'intérieur ou à l'extérieur du pays.* » S'ajoute à cela l'objectif de former des traducteurs compétents dans la traduction des sens du Coran pour les musulmans non arabophones. Il est à noter qu'il existe en Arabie Saoudite un complexe chargé de traduire les sens du Coran dans plus d'une cinquantaine de langues : européennes, asiatiques et africaines. Ce complexe est appelé « le Complexe de Roi Fahd pour l'impression du Saint Coran. » Sans oublier l'objectif de former des traducteurs pour servir et aider les milliers des pèlerins francophones qu'accueille l'Arabie Saoudite dans les lieux saints chaque année.

En guise de conclusion

Les représentations des apprenants saoudiens vis-à-vis de la langue française sont plus « positives » que critiques. Leur impact sur la motivation des apprenants est bien clair et incontestable. Les apprenants saoudiens sont généralement motivés et intéressés par l'apprentissage du français même si le français n'était pas pour la plupart d'entre eux leur premier choix universitaire. Nous avons pu remarquer également que le degré de motivation d'apprentissage du français chez les apprenants saoudiens augmente au fur et à mesure et tout au long de l'apprentissage. La motivation « utilitaire » ou économique de l'apprentissage du français semble constituer le critère principal et prépondérant par rapport à d'autres critères comme le social et le culturel. Ces deux derniers critères ont joué un rôle non négligeable et ont contribué de manière ou d'une autre à l'intérêt et à l'engouement face à l'apprentissage du français. Malgré la situation du français dans le pays sous l'hégémonie et la domination de l'anglais, les apprenants saoudiens semblent être optimistes quant à l'avenir que la langue française pourrait leur réserver. Il est important de préciser que les représentations critiques sur la difficulté du français risquent d'ancrer une « évidence » dans leur esprit. C'est à l'enseignant de prendre en considération ce genre de représentations puisque cela pourrait leur faire éprouver un dégoût et, par conséquent, avoir des répercussions néfastes sur l'avancement de leur apprentissage.

Toutefois, en dépit des représentations jugées positives et valorisantes que se font les apprenants saoudiens de la langue française, l'enseignant se doit de prendre en compte les caractères simplificateur et réducteur de certaines représentations. Pour l'enseignant « *tout l'art est donc d'aider les apprenants à mettre à distance [la stéréotypie] pour pouvoir à la fois ne pas en être dupe et l'utiliser à bon escient.* » comme l'affirme (C. Condei et al., 2006 : 8). L'enseignant doit assumer ici son rôle de « médiateur interculturel » par excellence. Il doit veiller à développer l'aptitude à mieux comprendre, expliquer et interpréter les phénomènes résultant de tout contact avec la langue et la culture cibles. Son domaine d'intervention comme médiateur porte essentiellement sur les perceptions que se font ses apprenants vis-à-vis de la langue et la culture étudiées. L'enseignant doit identifier les représentations que se font les apprenants et leur apprendre à repérer leurs effets et leur fonctionnement par le biais d'un travail diagnostique et en fonction du degré de proximité ou d'éloignement de l'apprenant par rapport à la culture enseignée. Car plus l'éloignement culturel est important plus l'implicite devient difficilement repérable. Procéder ainsi permet à l'enseignant/formateur de prendre conscience de la nature (positive ou négative) des représentations que se font les apprenants et d'effectuer un travail de relativisation et d'objectivation. C'est justement là que l'approche interculturelle vise, d'après (Beacco, 2000 : 12) à « *conduire de représentations premières à des représentations travaillées, passées par l'observation, l'analyse, l'objectivation et la prise de conscience.* »

Bibliographie

- Aboubaker, N. 2009. L'enseignement du français aux arabophones : quelques pistes pour la correction phonétique.<http://www.edufle.net/L-enseignement-du-francais-aux.html> Consulté le 16 février 2012.
- Beacco, J-C. 2000. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette.
- Condei, C. et al. 2006. *L'interculturel en francophonie : Représentations des apprenants et discours des manuels*. Bruxelles : Proximités, E.M.E.
- Dabène, L. 1997. L'image des langues et leur apprentissage. In : *Les langues et leurs images*. Neuchâtel : IRDP éditions, p.19-23.
- Defays, J-M. 2003. *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*. Liège : Mardaga, Jodelet, D. 1989. *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Helaiss, A. 2014. *Les dynamiques des représentations sociales dans la mise en œuvre d'une didactique de l'interculturel : analyse de discours d'apprenants saoudiens de FLE en situation de mobilité étudiante en France*. Thèse de doctorat, Université de Rouen.
- Kramsch, C. 2008. Contrepoint. In: *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris: Editions des Archives contemporaines, p. 319-323.
- Moscovici, S.1961. *La psychanalyse, son image, son public*. Paris : PUF.
- Porcher, L. 1987. *Champs de signes, Etats de la diffusion du français langue étrangère*. Paris : Crédif/Didier.
- Viau, R. 2003. *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck.

Notes

1. Pour respecter l'anonymat des enquêtés, nous avons mis les initiales de leurs prénoms comme suit : N. R. T. S. C. G. F. H. K. L. M.
2. A. est l'initial de l'enquêteur.



ISSN 1766-2796

ISSN en ligne 2261-1045

Étude du lexique relatif à l'orientation spatiale, en arabe dialectal, tachelhit et français, chez des enfants marocains de 6 et 8 ans

Nadia Boutechkil

Université Chouaib Doukkali - El Jadida – Maroc

nadia.boutechkil@gmail.com

Résumé

Des travaux récents de linguistique et de psychologie mettent en évidence une variabilité des cadres de référence dans le lexique pour exprimer l'orientation d'un individu dans l'espace, d'une langue et d'une culture à l'autre (Dasen et Mishra, 2010 ; Levinson, 2003). Qu'en est-il au Maroc, pays multilingue, où se côtoient arabe dialectal, tachelhit et français ? Les cadres de référence spatiaux et les représentations mentales de l'espace, sont-ils identiques ou différents selon la langue parlée alors que la réalité spatiale elle-même varie ? Pour le vérifier, nous avons réalisé une recherche auprès d'enfants de 6 et 8 ans. La procédure utilisée correspond au jeu de Colin Maillard, où un enfant guide verbalement un autre qui a les yeux bandés afin que le premier réalise un parcours défini. Les résultats obtenus auprès de 75 couples d'enfants (N=150) sont présentés. Cette étude repose sur l'analyse du lexique recueilli et traité à l'aide du logiciel IRAMUTEQ. Les résultats montrent que les enfants utilisent principalement des verbes de mouvement ou de déplacement, associés à des termes spatiaux de direction (non de position). Ces directions sont principalement non définies (ex. vers là-bas) ou centrées sur l'autre (ex. vers ta main gauche), voire centrées sur l'environnement proche (ex. vers la fenêtre).

Mots-clés : orientation spatiale, arabe dialectal, tachelhit, français, cadres de référence, multilinguisme, lexique oral

A Lexicon Study on Spatial Orientation, in colloquial Arabic, French and tachelhit, among Moroccan 6 and 8 years old children

Abstract

Recent studies of linguistics and psychology show a variability of reference frames in the lexicon to express the orientation of an individual in space, from a language and culture to another (and Dasen Mishra, 2010; Levinson, 2003). What about Morocco, multilingual country, where mix colloquial Arabic, and French tachelhit? Are the spatial reference frames and mental representations of space the same or different spoken language while the spatial reality itself changes? To verify this, we conducted a research with children aged 6 and 8 years. The procedure corresponds to play Blind Man's Buff, a child verbally guide another who is blindfolded so that the first realizes a defined path. The results obtained from 75 pairs of children (N = 150) are presented. This study is based on analysis of the lexicon collected and processed using the software IRAMUTEQ. The results show that children use mainly verbs of motion or movement, associated with spatial terms of direction (no position). These directions are not primarily defined (eg. To there) or focused on other (eg. Towards your left hand) or focused on the immediate environment (eg. To the window).

Keywords: Space orientation , Arabic Dialect, tchalhit, French, Framework, multi-lingualism, oral lexiconIntroduction¹

Dans les études en psychologie du développement cognitif, trois ensembles de formes d'expression linguistiques désignant des espaces correspondant à trois types de référents spatiaux sont mis en évidence. Ces correspondances sont détaillées dans le tableau 1. Un cadre de référence spatiale est défini comme un « *système coordonné utilisé pour calculer et spécifier la localisation d'objets par rapport à d'autres* » (Majid, Bowerman, Kita, Haun, Levinson, 2004 : 108.). Ainsi, pour transmettre des connaissances spatiales, l'individu a recours à un lexique spatial. Son expression diffère selon la position qu'adopte l'individu pour décrire un objet par rapport à un autre lors d'une situation donnée. Soit la scène spatiale de la figure 1. Une première description pourrait partir de l'angle de vue de celui qui décrit la scène : *le cercle est en bas du rectangle*. Ce cadre de référence est dit *centré sur soi, égocentré* ou *relatif*. Une deuxième description pourrait décrire les relations spatiales entre les deux objets : *le rectangle est à droite du cercle*. Le descripteur situe l'objet par rapport à l'autre. Ce cadre de référence est dit *centré sur l'objet, exocentré* ou *intrinsèque*. Une troisième description s'appuierait sur des points de repère fixes de l'environnement, comme les points cardinaux : *le cercle est au sud du rectangle*. Ce cadre de référence ne dépend ni du descripteur, ni de l'objet et est dit *centré sur l'environnement, géocentré* ou *absolu*.

Ces trois descriptions sont toutes valables et correctes, c'est la position de l'observateur qui varie. Les études ont montré que le changement de point de vue relève soit de formes d'expression linguistiques disponibles dans la langue, soit de l'influence de la culture ou encore d'autres facteurs externes à l'observateur (Levinson, 2003, Levinson, 2006, Majid et al. 2004, Troadec, 2003a, 2007b, Dasen et Mishra, 2010).

Les travaux classiques de Piaget et Inhelder, 1948, (cités par Dasen et al. 2006) mettent en évidence que le développement de la représentation de l'espace se construirait universellement sur la base du corps de l'enfant et que la représentation de l'espace serait forcément égocentrée. Des travaux plus récents (Dasen et Mishra, 2010, Levinson, 2003, Majid et al. 2004 et Levinson, 2006) montreraient au contraire qu'il existe d'autres facteurs tels que l'alphabétisation, le genre et l'environnement écologique et culturel qui concourent dans le développement de la représentation de l'espace.

Selon Levinson, le facteur le plus important dans le choix d'un cadre de référence spatiale reste le langage (Levinson, 2003 ; Majid, Bowerman et al. 2004).

Cette thèse, appelée « relativisme linguistique », stipule que la langue que l'on utilise pour décrire l'environnement influencerait effectivement la cognition et les représentations non linguistiques que l'on s'en fait (Majid, Bowerman, Kita, Haun, Levinson, 2004). Les travaux de ces auteurs ont permis la classification des langues selon le cadre de référence préféré par ces locuteurs. Les locuteurs de l'anglais et du français utiliseraient les cadres de référence relatif et intrinsèque. Les Tzeltal (Mexique) et les Guugu Yimithirr (Australie) utilisent quant à eux le cadre de référence absolu, alors que les Néerlandais utilisent le cadre de référence relatif. Levinson défend donc la thèse que la langue est le facteur le plus important qui détermine l'encodage (égocentrique ou géocentrique), les autres facteurs seraient négligeables.

En psychologie interculturelle comparative (Berry, Poortinga, Segall et Dasen, 2002), ainsi que (Segall, Dasen, Berry et Poortinga, 1999), montrent que la thèse du relativisme linguistique de Levinson n'est que modérément suivie. En effet, pour ces auteurs, d'autres facteurs entreraient en jeu. Leurs observations reposent sur la diversité de l'utilisation de ces cadres de référence spécifiquement chez le jeune enfant. (Troader, 2003a, 2007b) et (Dasen et Mishra, 2010) défendent la thèse écologique et culturelle selon laquelle les processus relatifs à l'espace ne peuvent pas tous être attribués au seul facteur de langue et que d'autres facteurs influencent le choix d'un système d'orientation spatial. Ces facteurs sont nombreux et variables selon les individus et les cultures.

Concernant la recherche proposée ici, le choix de l'arabe dialectal marocain et du tachelhit est lié à leur usage au Maroc. Le français est la première langue étrangère obligatoire. Pour ces trois langues, il nous a paru intéressant d'étudier l'utilisation des descripteurs linguistiques en terme de type égocentré (ou relatif), exocentré (ou intrinsèque) ou géocentré (ou absolu). D'autre part, le lexique des élèves marocains de la région de Guelmime, à notre connaissance n'a jamais été étudié. Il nous a semblé pertinent d'en faire une analyse afin de le comparer à celui employé par des populations vivant dans des contextes géographiques comparables déjà étudiés. Enfin, les performances des enfants marocains, de l'âge de 6 et 8 ans, nous renseigneront sur les acquisitions linguistiques mises en œuvre pour accomplir une tâche d'orientation.

L'objectif de la recherche revient donc à étudier la préférence culturelle pour un type particulier de référence spatiale. Nous nous sommes demandé si les élèves marocains de la région de Guelmime ont une préférence pour un cadre de référence spatiale défini et si la réponse est affirmative, la justifier en définissant lequel. Cette préférence varie-t-elle en fonction de la langue utilisée, du contexte scolaire, du milieu socioéconomique ou encore du genre ?

1. Méthode

1.1. Échantillon

L'expérience est réalisée à Guelmim, ville du sud-ouest du Maroc. Les langues parlées dans cette région sont : le tachelhit (la langue berbère la plus répandue au Maroc), l'arabe dialectal et l'hassanya (à l'origine, langue des Bédouins du clan de *Banu Hassan*). L'arabe standard et le français font l'objet d'un apprentissage écrit à l'école. Quel que soit le système scolaire (public ou privé), l'apprentissage systématique de la langue arabe débute à 4 ans. En revanche, l'apprentissage du français dans les écoles publiques débute à l'âge de 7 ans (soit la deuxième année de l'enseignement primaire) alors qu'il l'est, parallèlement à l'arabe standard, dans les écoles privées (soit dès la première année à l'âge de 6 ans, ou même avant si enseignement préscolaire il y a).

De plus, en milieu rural, les enfants sont souvent scolarisés à partir de 6 ans après avoir suivi l'école coranique (il s'agit de l'enseignement du Coran où il est question d'un apprentissage par cœur. L'influence de l'école coranique liée à l'apprentissage de la langue arabe dite standard n'est pas vérifiée).

À 6 ans, à l'école primaire, l'apprentissage des langues se poursuit. Les élèves de l'école publique découvrent le français la deuxième année, à l'âge de 7 ans. Alors que les élèves scolarisés dans le privé poursuivent l'apprentissage parallèle de l'arabe standard et du français

Pour tous ces enfants, le tachelhit et/ ou l'arabe dialectal et/ou le hassanya sont des langues orales maternelles.

Les élèves constituant notre échantillon sont au nombre de 150, répartis selon le type d'école qu'ils fréquentent (privée/publique urbaine/publique rurale), l'âge scolaire (1^{ère} (classe 1, 6 ans) ou 3^{ème} année (classe 3, 8 ans) de l'enseignement primaire), le genre (garçon/fille) et la langue de la tâche (arabe dialectal/tachelhit/français) (Voir le tableau 3).

1.2. Matériel

Nous avons effectué les expérimentations dans une salle de classe afin de ne pas introduire d'élément perturbateur pour les enfants. Nous avons donc utilisé :

Une caméra (enregistrements sonores et vidéo de toutes les passations pour une transcription ultérieure) ;

Un tissu pour bander les yeux de l'enfant-guidé ;

De la craie pour dessiner le parcours au sol.

1.3. Procédure

L'épreuve est inspirée du jeu de Colin Mallard, en anglais « *Road task* » (Dasen et Mishra, 2010 : 56). Cette tâche est présentée aux élèves sous forme de jeu qui s'effectue à deux. Il consiste à bander les yeux d'un des deux enfants (celui-là devient l'enfant guidé) et de demander à l'autre élève (qui devient l'enfant guide) d'indiquer verbalement à son camarade le parcours qu'il doit effectuer. La réussite se mesure au temps nécessaire pour effectuer le parcours et à la réalisation correcte de ce dernier. L'enfant guidé peut interagir s'il ne comprend pas les propos de l'enfant guide.

Cette épreuve est réalisée dans les trois langues à l'étude : l'arabe dialectal, le tachelhit et le français. Il est à signaler qu'un même couple n'effectue cette tâche qu'une seule fois et en une seule langue. Ainsi, les couples d'élèves sont formés en fonction du genre : ce sont soit des couples de filles soit des couples de garçons.

Quant au choix de la langue de l'épreuve, les enseignants sont intervenus pour attribuer à chaque couple la langue dans laquelle les enfants sont les plus à l'aise. Cette attribution est complétée par un questionnaire adressé aux parents. Ce dernier renseigne sur le niveau socioculturel des parents et la langue maternelle pratiquée à la maison.

Dans le but de familiariser les deux enfants avec cette tâche, on commence l'épreuve par un item d'entraînement (Voir la figure 2). Le chemin à suivre a la forme d'un rectangle. Le plan du chemin est montré à l'élève-guide : l'expérimentateur prend la place de l'élève-guidé et en parcourt l'item d'entraînement (figure 2) de sorte à ce que l'élève-guide sache qu'il y a un point de départ et un point d'arrivée.

La consigne, quant à elle, est explicitée au couple d'élèves dans la langue de l'épreuve.

Lors de l'item d'entraînement, s'adressant à l'enfant guide le chercheur dit :

En français : « Aujourd'hui, on va jouer. Vous voulez bien jouer tous les deux ? Il faut que tu montres à ton ami (prénom de l'enfant-guidé) comment faire pour passer de là où il est maintenant à ici (en se mettant sur le point d'arrivée). Tu ne dois ni le toucher ni bouger. Tu as compris ? »

En arabe dialectal : « *Ghadin nla'bu wahad lu'ba daba, bghitu tal'abu m'aya ? Khssak twari l-sahbak (le prénom de l'enfant-guidé) kifach idir yamchi men had l-blasa li rah waqaf fiha daba tal had l-blassa. Matqisush w matharaksh. Wash fhamti ?* »

En tachelhit : « *Ghassad, ranl'ab imik. Tram a didi tal'abam? Ikhasak atmalt yu mdakulnak (prénom de l'enfant-guidé) manik araysskar adyashk man ghilli ghilla ghilad, s-ghid. Mash adass ur tegart, wala tharakt ghel blasstnak. Iss tafhamt? ».*

Quant à l'item-test, le chemin (Voir la figure 3) est dessiné à la craie sur le sol (des points de départ et d'arrivée sont placés au scotch sur le sol au préalable pour faciliter le dessin du parcours à chaque passage d'un couple). Il s'agit de demander à l'élève-guide d'orienter son camarade (l'élève guidé) sur un dessin (l'item-test) et ce du point de départ jusqu'au point d'arrivée. Des consignes semblables à celles données lors de l'item d'entraînement sont fournies à l'enfant-guide. L'un des facteurs contrôlés est la passation du test qui est réalisée en intérieur (dans la salle de classe). Ce qui *a priori* défavorise l'utilisation du système d'orientation centré sur l'environnement, surtout lointain. Cependant, (Dasen et Mishra, 2010) montrent que la passation en intérieur n'affecte en rien l'utilisation d'un système centré sur l'environnement. L'hypothèse émise est que les élèves marocains n'utiliseront pas de système d'orientation centré sur l'environnement. Les résultats de l'analyse de ces données recueillies confirmeront ou infirmeront cette hypothèse.

2. Résultats

Cette étude a permis de recueillir le lexique spatial utilisé par les élèves de la région de Guelmim. La tâche réalisée permet le recueil de données en 3 langues : arabe dialectal, tachelhit et français.

L'objectif principal de cette étude est d'établir, pour chacune de ces trois langues, le ou les types de cadre de référence spatiale utilisés et de rendre compte d'une préférence, le cas échéant.

Le deuxième objectif de cette étude est de réaliser une comparaison entre ces trois langues : l'arabe marocain (langue maternelle), le tachelhit (langue maternelle) et le français (première langue étrangère objet d'apprentissage à l'école).

Les cadres de référence utilisés sont explicités dans la figure 4.

2.1. Effet de la variable socioéconomique

En arabe dialectal, les élèves utilisent deux types de cadre de référence spatiale : déictique et intrinsèque.

Il est à remarquer que les réalisations des élèves issus des écoles publiques urbaine et rurale sont similaires. Ils utilisent dans les deux écoles le même pourcentage de vocabulaire déictique (71%) et le même pourcentage de vocabulaire intrinsèque (29%). Quant aux élèves de l'école privée, ils utilisent moins de vocabulaire de type

déictique (28%) et plus de vocabulaire de type intrinsèque (72%).

En tachelhit, les élèves utilisent trois types de cadre de référence spatiale : déictique, intrinsèque et relatif

Il est à remarquer que l'on retrouve presque les mêmes résultats que pour l'arabe dialectal. C'est-à-dire que les élèves, réalisant la tâche en tachelhit, issus des écoles publiques urbaine et rurale réalisent le même pourcentage de vocabulaire spatial de type déictique (42%) ; la même remarque est valable aussi pour le vocabulaire spatial intrinsèque (57%). Quant aux élèves issus de l'école privée, ils utilisent moins de vocabulaire déictique (38,50%) et plus de vocabulaire de type intrinsèque (61,50%) en tachelhit qu'en arabe dialectal.

En français, les élèves utilisent deux types de cadre de référence spatiale : déictique, intrinsèque.

Le recueil de données est réalisé dans une école publique urbaine et dans une école privée. Il est à remarquer que les élèves de l'école privée utilisent plus de vocabulaire spatial en français (96%) que les élèves de l'école publique urbaine (4%). Les élèves, de l'école privée et publique urbaine, utilisent 3 fois plus de vocabulaire de type intrinsèque (respectivement 71% et 3%) que de vocabulaire de type déictique (respectivement 25% et 1%).

Nous nous attendions plus à un effet significatif lié à : école urbaine Vs école rurale. Mais, il y a manifestement un effet du milieu scolaire : école publique Vs école privée. Et ce, pour les trois langues.

La différence entre ces 3 langues en rapport avec les écoles est qu'en arabe dialectal, les élèves des deux écoles publiques urbaine et rurale, utilisent plus de vocabulaire déictique que de vocabulaire intrinsèque. Alors que pour les deux autres langues et dans toutes les écoles, il y a trois fois plus de vocabulaire intrinsèque que de vocabulaire déictique.

2.2. Effet du niveau scolaire

En arabe dialectal, les élèves de première année de primaire (6 ans) utilisent plus de vocabulaire de type intrinsèque que de type déictique.

En tachelhit et en français, les élèves de ce niveau scolaire, utilisent plus de vocabulaire de type déictique que de type intrinsèque.

Quant aux élèves de troisième année de primaire (8 ans), ils utilisent plus de vocabulaire de type intrinsèque que de type déictique toutes langues confondues.

Même en arabe dialectal, il est à remarquer que le pourcentage d'utilisation du type intrinsèque est plus élevé.

Il y a un effet effectif de l'âge et de la scolarisation dans les trois langues du recueil de données.

2.3. Effet du genre

En règle générale, garçons et filles utilisent plus de vocabulaire de type intrinsèque que de type déictique.

En arabe dialectal, les filles utilisent plus de vocabulaire de type déictique que les garçons alors que ces derniers utilisent plus de vocabulaire de type intrinsèque que les filles. Elles utilisent les deux types de vocabulaire à pourcentages quasi égaux. De plus, elles utilisent (à un pourcentage faible de 6%) le type de référence spatiale proche.

En tachelhit, les garçons utilisent plus de vocabulaire de type déictique que les filles alors que celles-ci utilisent plus de vocabulaire de type intrinsèque que les garçons. Les filles utilisent également (à un pourcentage de 1%) le type de référence spatiale relatif.

En français, les filles utilisent plus de vocabulaire de type intrinsèque et de type déictique que les garçons.

Nous pouvons constater qu'il y a un effet du genre, car même si les filles utilisent les types de référence spatiale intrinsèque et déictique comme les garçons, elles utilisent aussi (de manière non significative) le type de référence centré sur l'espace proche et le type relatif que les garçons n'utilisent pas.

3. Discussion

En mettant de côté les variables indépendantes et leurs modalités, l'étude des productions verbales des élèves marocains permettent de dire quels sont les cadres de référence spatiale existants et ceux préférés.

Si l'on s'appuie sur la thèse du relativisme linguistique (Levinson, 2003), il est possible de dire que notre étude a mis en évidence que l'arabe dialectal, le tachelhit et le français sont toutes trois des langues spatialement égocentriques. Cette affirmation ne fait pas apparaître l'influence des facteurs externes sur la manière d'exprimer l'orientation dans l'espace. En effet, notre étude montre que d'une part le type d'établissement scolaire (écoles privée / publique), d'autre part l'âge scolaire (niveau 1, 6/7 ans / niveau 3, 8/9 ans) ou encore le genre (fille/ garçon) a des effets sur les choix des formes d'expression linguistiques.

Concernant l'effet de l'âge, (Mishra, Dasen, et Niraula, 2003) et (Niraula, Mishra, et Dasen, 2004) ont relevé que les jeunes enfants indiens et népalais (de 5 à 8 ans) auraient tendance à utiliser des expressions déictiques ambiguës pour désigner une localisation dans l'espace proche (exemple de la salle de classe fermée). Ces expressions dites déictiques sont souvent accompagnées d'un geste de la main. D'après ces chercheurs, ces enfants auraient aussi tendance à utiliser des référents externes à la tâche mais proches (exemple : *du côté de la porte, vers la fenêtre*). Dans notre recherche, les élèves marocains reproduisent un schéma comparable : les élèves âgés de 6/7 ans utilisent des expressions déictiques ambiguës puis, vers l'âge de 8/9 ans, ils utilisent un vocabulaire plus spécifique sans délaisser les expressions ambiguës qui diminuent mais ne disparaissent pas. Ainsi, on observe que la scolarisation et la maturité cognitive liée au développement de l'enfant ont un effet sur la précision des formes d'expression linguistique utilisées.

En outre, il est à noter que le cadre de référence centré sur l'environnement proche n'est utilisé qu'en arabe dialectal et à un faible pourcentage.

Des recherches menées par (Dasen, 1998) et (Wassmann, et Dasen, 1998), expliquaient l'hypothèse d'un langage géocentrique construit sur la base d'un langage égocentrique qui lui est préalable. Ces mêmes chercheurs, (Dasen, Mishra, Niraula, et Wassmann, 2006) attestent l'in vraisemblance de cette hypothèse et affirment que les deux modes d'encodage (égocentrique et géocentrique) « *ne relèvent pas d'un renversement des stades de développement mais plutôt de deux chemins de développement différents qui ne dépendent pas seulement du langage mais de plusieurs autres facteurs externes qui influencent ce développement* » (Dasen, Mishra, Niraula, et Wassmann, 2006).

Parmi ces facteurs, notre étude mettrait en évidence celui du milieu social. En effet, notre recherche permet de déceler une différence entre les enfants scolarisés dans les écoles publiques (urbaine et rurale) et ceux à l'école privée. (Mishra, et Dasen, 2005) expliquent qu'en Inde, le langage égocentrique n'est jamais utilisé à la campagne, alors qu'il est utilisé par certains enfants scolarisés en ville. À la suite de cette étude, nous nous attendions à une différence entre les élèves de l'école urbaine et ceux de l'école rurale. Mais la différence est plutôt remarquée entre les élèves des écoles publiques (urbaine et rurale formant un ensemble) et ceux de l'école privée. Nous nous sommes donc demandé si cette étude de la variable socioéconomique n'était pas liée à la qualité de l'enseignement administré dans ces deux types d'écoles. L'étude des programmes scolaires de ces deux types d'école montre que l'enseignement du vocabulaire spatial est réalisé de manière assez précoce à l'école privée qui d'ailleurs commence dès l'âge de 4 ans de manière systématique. Toutefois, l'analyse des instructions officielles ne permet pas de rendre compte de différences entre ces deux types d'école. De

même, les compétences que doivent acquérir les élèves dans ces deux types d'établissements sont similaires. Des éléments d'interprétation de nos résultats sont à trouver dans les manuels scolaires. Dans les deux types d'écoles, ils ne sont pas identiques. L'apprentissage des concepts liés à l'espace est intégré précocement dans les manuels de l'école privée contrairement à ceux des écoles publiques. La différence majeure entre ces deux types d'écoles réside dans l'apprentissage des langues étrangères dès la maternelle (4 ans) pour les élèves de l'école privée et à la 2^{ème} année de l'école primaire (7 ans) pour les élèves de l'école publique. Les formes d'expression linguistiques enseignées à l'école et notamment par le biais de l'apprentissage de la langue étrangère privilégiée qu'est le français au Maroc influencerait les choix des formes d'expression linguistiques dans les autres langues maîtrisées à l'oral par l'enfant.

En ce qui concerne le genre, la plupart des études ne dénotent aucune différence significative entre hommes et femmes dans la manière de s'orienter linguistiquement dans l'espace. Dans notre recherche, les filles sont les seules à utiliser le cadre de référence centré sur l'environnement proche. L'utilisation de ce cadre est très faible comparé aux types d'orientation spatiale déictique et intrinsèque, mais les quelques occurrences sont néanmoins à relever. Cet effet du genre pourrait être affirmé par les résultats d'une recherche en cours où des enseignants effectuent linguistiquement une tâche d'orientation pédagogique que les enfants produisent. Nous pourrions comparer les résultats et voir si les enseignants hommes et femmes se distinguent dans la manière de verbaliser l'espace.

Annexe : tableaux et figures

Tableau 1. Types de cadres de référence en psychologie en fonction des référents spatiaux exprimés verbalement (d'après Dasen, Mishra, Niraula et Wassmann, 2006)

	Centré sur l'objet	Centré sur l'observateur	Centré sur le milieu
Piaget et Inhelder (1948)	Topologique	Projectif	Euclidien
Taylor et Tversky (1996)	Intrinsèque	Déictique	Extrinsèque
Levinson (2003)	Intrinsèque	Relatif (égocentrique)	Absolu (géocentrique)

Tableau 2. Les phases d'apprentissage de l'arabe standard et du français au Maroc en fonction des niveaux socioéducatifs

	école privée	école urbaine publique	école rurale publique
arabe standard	à la phase préscolaire (4 ans)		
français	à la phase préscolaire (4 ans)	à la 2 ^{ème} année du primaire (7 ans)	

Tableau 3. Nombre de couples d'enfants examinés à Guelmime en fonction du contexte socioéducatif, de l'âge scolaire et de la langue de l'épreuve

Age scolaire	Ecole privée		Ecole publique urbaine		Ecole publique rurale	
	6 ans	8 ans	6 ans	8 ans	6 ans	8 ans
arabe dialectal	6	6	6	6	6	6
tachelhit	6	4	1	6	6	6
français	4	5	0	1	0	0

Tableau 4. La classification des langues selon les cadres de référence existants et préférés par ces locuteurs, (d'après la classification de Levinson, 2003)

Langue	Cadres de référence existants	Cadre de référence préféré
arabe dialectal	intrinsèque	intrinsèque
	Déictique	
	Relatif	
	Proche	
tachelhit	intrinsèque	Intrinsèque
	déictique	
	relatif	
français	intrinsèque	Intrinsèque
	déictique	

Figure 1. Scène spatiale simulée à partir d'un cercle et d'un rectangle

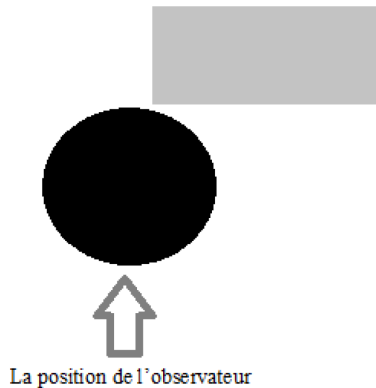


Figure 2. Item d'entraînement

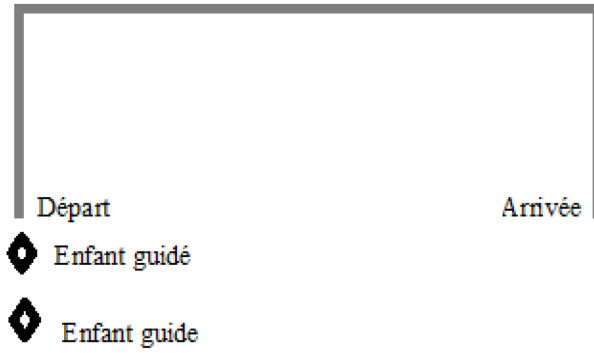
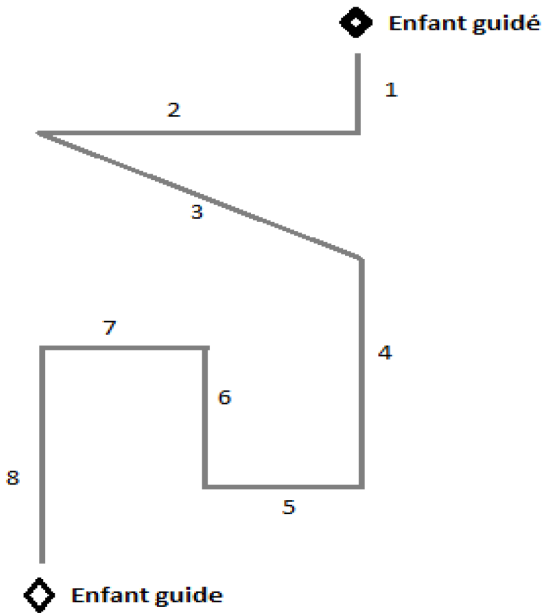


Figure 3. Item-test



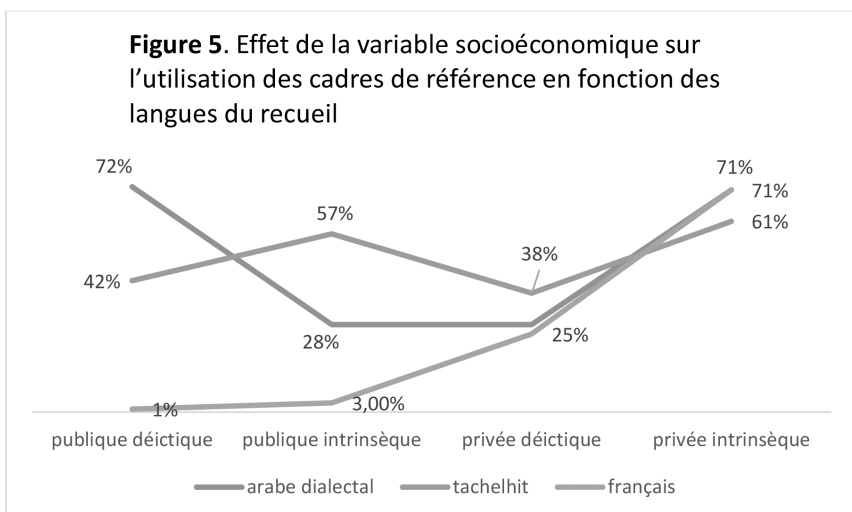
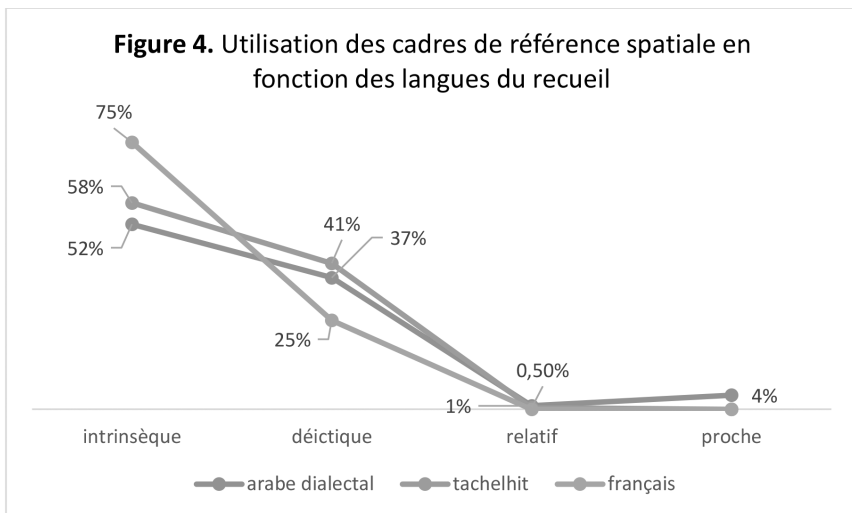


Figure 6. Effet de la variable du niveau scolaire sur l'utilisation des cadres de référence en fonction des langues du recueil

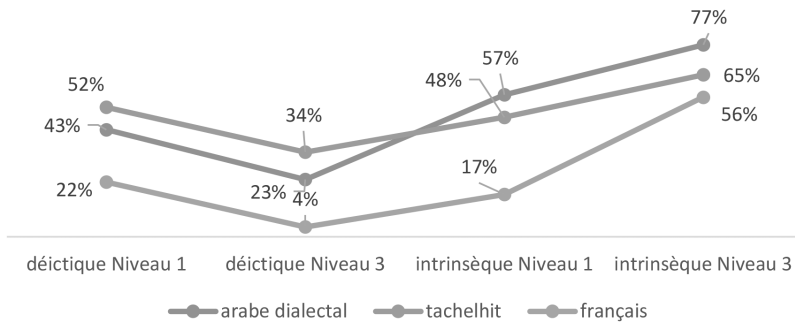
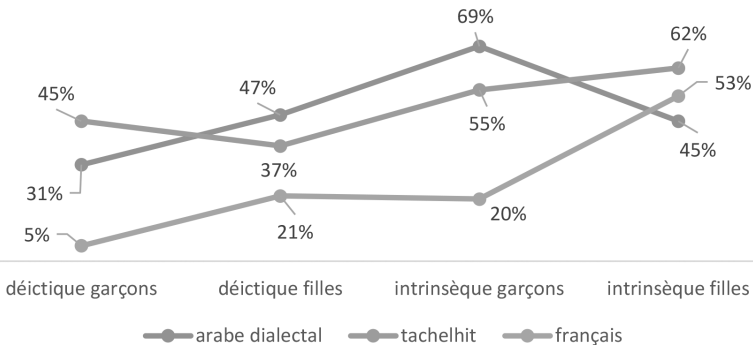


Figure 7. Effet du genre sur l'utilisation des cadres de référence spatiale en fonction des langues du recueil



Bibliographie

- Berry, J., Poortinga, Y., Segall, M., Dasen, P. 2002. *Cross-Cultural Psychology: Research and Applications*. Second edition: Cambridge University Press.
- Dasen, P., Mishra, R., Niraula, S., Wassmann, J. 2006. Développement du langage et de la cognition spatiale géocentrique. In : *Enfance*. N° 58, p.146-158.
- Dasen, P., Mishra, R. 2010. *Development of Geocentric Spatial Language and Cognition: An Eco-cultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dasen, P. 1998. Cadres théoriques en psychologie interculturelle. In: Adair, JG. *Advances in psychological science. Developmental, personal, and social aspects*. J. G. Adair, D. Bélanger, et K. L. Dion (Eds.): London: Psychology Press, vol. 2, p. 205-227.

- Levinson, S. 2003. *Space in Language and Cognition: Explorations in Cognitive Diversity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levinson, S. 2006. The language of space in Yéli Dnye. In Levinson, Stephen C. *Grammars of space: Explorations in cognitive diversity*. Levinson & Wilkins (Eds.): Cambridge: Cambridge University Press. p. 157-203.
- Majid, A., Bowerman, M., Kita, S., Haun, D., Levinson, S. 2004. Can language restructure cognition? The case for space. *Trends in Cognitive Sciences*. N° 8, p.108-114.
- Mishra, R., Dasen, P., Niraula, S. 2003. "Ecology, language, and performance on spatial cognitive tasks.Ecology", *International Journal of Psychology*. vol. 38(6), p. 366-383.
- Mishra, R., Dasen, P. 2005. Spatial language and cognitive development in India : an urban/rural comparison.. In: Friedlmeier, W. Culture and human development: The importance of cross-cultural research to the social sciences. (In honour of Gisela Trommsdorff's 60th birthday). W. Friedlmeier, P. Chakkarath et B. Schwarz (Eds.): Hove, UK: Psychology Press, p. 153-179.
- Niraula, S., Mishra, R., Dasen, P. 2004. Linguistic relativity and spatial concept development in Nepal. *Psychology and Developing Societies*. n° 16, p. 99-124.
- Segall, M., Dasen, P., Berry, J., Poortinga, Y. 1999. *Human behavior in global perspective: An introduction to cross-cultural psychology*. (Second Edition). Boston: Allyn et Bacon.
- Troadec, B. 2003. Le développement de la représentation de l'espace à Tahiti : variabilité du côté mer et du côté montagne. *Journal de la Société des Océanistes*. n° 116, p. 25-37.
- Troadec, B. 2007. *Psychologie culturelle. Le développement cognitif est-il culturel ?* Paris : Belin.
- Wassmann, J., Dasen, P. 1998. Balinese spatial orientation : some empirical evidence for moderate linguistic relativity. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*. n°4, p. 689-711.

Note

1. Cette recherche est financée par le comité mixte inter-universitaire franco-marocain (CMIFM) Partenariat Hubert Curien Volubilis. Dans le cadre de l'action intégrée « Cultures, Langues, Espace (CLE) », N° MA/11/266 réalisée entre le LASCO (Laboratoire des Sciences Cognitives) de l'Université Sidi Mohammed Ben Abdallah, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Dhar El Mahraz, Fès ; et l'URI OCTOGONE (Unité de recherche interdisciplinaire, Université de Toulouse Jean Jaurès).



Le français, quel destin, quelles propositions en Irak ?

Yaqdhan ALASSAF

STL-Université Lille 3-France (Université de Mossoul-Irak)

yaqdhan_alassaf@uomosul.edu.iq

Résumé

L'enseignement du français apparaît dans le système éducatif irakien dès 1969. Si par ailleurs, son enseignement demeurait encore à un niveau faible à la fin de la décennie 80 en raison d'une insuffisance de formation des professeurs et de méthodes plutôt inadaptées. À ces observations viennent s'ajouter les conséquences des événements de juin 2014. Depuis cette date, la diminution du nombre d'enseignants ainsi que celui des d'élèves en apprentissage sur cette langue, ne fait qu'empirer. Favoriser l'essor de l'e-learning en s'appuyant sur des plateformes de type pédagogique dans les années à venir pourrait devenir une solution très intéressante pour encourager et innover l'enseignement/apprentissage des langues.

Mots-clés : enseignement, français, Irak, langue, plateforme

The French, what destiny, what proposals in Iraq?

Abstract

Teaching French appears in the Iraqi education system in 1969. If, however, his teaching was still at a low level at the end of the decade 80 due to insufficient training of teachers and rather unsuitable methods. To these observations are added the consequences of the events of June 2014. Since then, the decline in the number of teachers as well as students who are studying this language is getting worse. Promote the development of e-learning based on pedagogical type of platforms in the coming years could become a very interesting solution to support and innovate the teaching/learning languages.

Keywords: teaching, French, Iraq, language, platform

1. Chronologie d'une sensibilisation à la langue française en Irak

1.1. Des années 60 à 2000, une lente évolution du français

L'enseignement du français apparaît dans le système éducatif irakien dès 1969 (Taï, 1994) puis c'est au cours des années 1970 que l'on observe un intérêt croissant pour l'apprentissage de cette langue grâce à l'augmentation des relations franco-irakiennes dans les milieux universitaires, scientifiques et culturels. Motivée par

le plurilinguisme, l'université de Mossoul, comme beaucoup d'autres universités, encourage significativement l'enseignement du français en dehors de sa faculté de Lettres et notamment à l'échelon régional au cours des années 90, cela pour varier ses connaissances et contribuer favorablement au développement de la francophonie.

Si par ailleurs, l'enseignement de cette langue demeurait encore à un niveau faible à la fin de la décennie 80 en raison d'une insuffisance de formation des professeurs et de méthodes d'apprentissage plutôt inadaptées (Taï, op.cit. 1994) - à titre d'exemple, faisait état du niveau des élèves d'un collège de Bagdad qui n'avait pas progressé après trois années passées à l'étude de la langue-, l'approche pédagogique par l'expression libre dont les résultats furent en particulier concluants dans l'apprentissage de l'espagnol, pouvait constituer une piste de progrès à mettre en œuvre dans l'apprentissage du français. L'application de cette pratique fut proposée.

Mais c'est aussi grâce aux efforts continus des universités que la langue française allait devenir après l'anglais, la deuxième langue étrangère la plus enseignée dans une centaine d'écoles irakiennes. Au fil des ans, le développement de l'enseignement du français au sein de l'université de Mossoul s'accroît et notamment dans les programmes d'études supérieures dans des spécialités scientifiques et humaines. Cette volonté s'engage en parallèle de la langue arabe, dans le domaine des sciences littéraires, celui du droit, de la gestion et de l'économie mais aussi en pharmacologie, en sciences médicales et en diverses études d'ingénierie. Selon le site de (l'université de Mossoul, 2014), cette université cherche à élargir les domaines de coopération avec d'autres universités pratiquant le français dans leurs études et développe son réseau en obtenant des accords de coopération avec des universités françaises comme Orléans et Clermont-Ferrand.

C'est aussi par le souhait à vouloir multiplier les participations aux conférences, colloques, séminaires, ateliers et stages qui s'organisent dans le cadre des institutions francophones que le milieu universitaire irakien pose progressivement les bases d'un enseignement du français. Celui-ci s'implante peu à peu dans le pays et conjointement à l'apprentissage des langues arabe et anglaise.

Néanmoins, parmi les grandes universités où est enseignée la majorité des disciplines, les cours de Lettres continuent à ne représenter qu'une faible proportion et l'enseignement du français reste quant à lui facultatif et concurrencé par l'anglais. Le nombre d'écoles proposant le français en seconde langue étrangère demeure peu élevé (une centaine sur 5000). Ces écoles, se situent dans les gouvernorats de Bagdad, Mossoul, Kirkuk, Bassora...etc. Les élèves qui souhaitent continuer son apprentissage, après l'obtention de leur bac, ne peuvent se diriger que vers l'une des cinq facultés de français en Irak qui se situent à Bagdad (universités de Bagdad et d'Al Mustansiriya), Mossoul, Erbil et Sulaymānīyah. (Ambassade de France, 2013)

1.2. Un progrès du français grâce aux programmes d'échanges boursiers

Dans un Irak qui se reconstruit au cours des années 2000, après des années de violence, le monde éducatif irakien se mobilise contre la déscolarisation de milliers de jeunes et tente de limiter la progression de l'illettrisme, surtout dans les zones rurales. Nougéin (2015 : 29) montre que l'enseignement du français se restructure. En ce qui concerne l'enseignement supérieur, on voit alors des programmes boursiers à coût partagé qui se définissent et se mettent en place pour permettre à des irakiens de partir étudier en France. Le niveau visé concerne le master voire le doctorat avec un objectif de préparation, cela au terme d'une année de formation linguistique en français car la connaissance du français n'était initialement pas un critère préalable de sélection.

Le Ministère irakien de l'enseignement Supérieur et de la recherche (MESRS, 2010) affirment que ces programmes sont essentiellement destinés à un public doté de qualification, plutôt composé de professeurs, de fonctionnaires et de chercheurs. Ils sont créés dans un souci d'harmonisation des cursus universitaires avec le système européen LMD (Licence-Master-Doctorat) afin de faciliter d'une part l'admission des candidats dans les universités françaises et de pouvoir d'autre part concilier les perspectives de développement de la recherche universitaire avec la création d'écoles doctorales après le retour en Irak des boursiers.

Ces objectifs démontrent la sensibilité des autorités irakiennes à privilégier la formation universitaire et le potentiel intellectuel en tant que vecteurs de reconstruction de modèles d'enseignement au sein du pays, tant en formations initiales qu'en formations continues. D'autres objectifs sont également listés, tels ceux où sont envisagées des ouvertures de nouveaux départements de français dans des universités en Irak, aussi bien dans le centre que dans le sud du pays; ces objectifs étant accompagnés d'efforts de formation de nouveaux docteurs en langue française. Ils incluent aussi la mise en œuvre de cursus universitaire LMD, la mise à jour des contenus des enseignements et la sensibilisation à la modernisation des méthodes didactiques et de la pédagogie.

1.3. Un progrès soutenu par la création d'instituts et d'écoles de français

La création d'instituts s'effectue en parallèle de ces perspectives de développement. À Erbil, l'Institut français ouvre ses portes au cours de l'automne 2009 en réponse à une forte demande de coopération des autorités locales (Ambassade de France, 2013). Ses activités se focalisent sur les cours de langue et la diffusion culturelle. S'ensuit celle d'une antenne de l'Institut français du Proche-Orient (IFPO), inaugurée en octobre 2010 afin de développer des partenariats locaux dans différents domaines, comme l'archéologie, les sciences sociales et humaines,

ou encore l'histoire de l'antiquité. Quant à lui, (Nougein, 2015 : 27-28) l'Institut Français en Irak (IFI) succède en février 2012 au centre culturel français à Bagdad qui avait été créé en 1953. En plus des salles de cours, il se compose d'une bibliothèque, d'une salle de cinéma et de théâtre, pouvant accueillir 80 personnes et d'un espace Campus France. En 2013, il soutient une trentaine d'actions culturelles. La même année, l'école Danielle Mitterrand d'Erbil, avec ses 130 élèves scolarisées dès la rentrée, est très bien considérée. Suite à la visite de l'Inspection de l'Éducation nationale, elle obtient un avis favorable de la commission interministérielle d'homologation des établissements d'enseignement français à l'étranger, pour les cycles de maternelle et primaire. On recense environ 750 élèves qui reçoivent des cours du français en 2013 au sein des Instituts français de Bagdad et d'Erbil. Ce genre de réussite n'est cependant pas toujours au rendez-vous. À Sulaymānīyah, une école du même nom, confrontée à de graves difficultés, est contrainte à la fermeture en juin 2013.

2. L'apprentissage et l'utilisation du français : quel constat aujourd'hui ?

2.1. Un enseignement du français à relancer

En tant qu'enseignant du français au lycée à Mossoul de 1995 à 2003, nous avons été en contact direct avec les élèves dont l'envie d'apprendre cette langue était grande. Une sorte de luxe et une opportunité d'avoir un bonus au bac sont les deux principales raisons pour la plupart de ceux ou celles qui préfèrent étudier le français. Le constat aujourd'hui est le suivant : les établissements où est enseigné le français restent minoritaires en Irak et la situation dans le pays ne favorise pas le moindre accroissement de cet enseignement au niveau des collèges et des lycées. Autant dire que le contexte est très difficile; ce triste constat noircit une motivation déjà mise à mal par un nombre d'heures par semaine et des moyens matériels consacrés au français fort insuffisants.

Ainsi par exemple, on ne comptait guère qu'un seul manuel de deux niveaux, utilisé alors que l'étude en prévoyait six. Les méthodes d'enseignement demeurent plus ou moins construites sur des schémas d'apprentissage anciens, non remis à jour, sans valorisation des innovations technologiques pouvant venir en appui à l'acquisition des connaissances (Besse, 2010 : 15-25).

La plupart des établissements n'ont pas encore intégré les TIC de manière adéquate qui permettraient des facilités et rapidités dans le travail. Guichon (2012 :13-14) souligne : « Si les TIC ne sont que marginalement intégrées dans les pratiques pédagogiques ou si elles sont utilisées de manière inadaptée, le risque est grand que leur apport à l'apprentissage demeure moindre ». L'existence de laboratoire de langues dans quelques écoles n'est hélas pas mise à profit. L'utilisation de

ces laboratoires n'est pas effective. N'étant pas régulière, cette absence d'utilisation suscite une forme de désengagement qui ne contribue pas à la réussite des projets, à la maîtrise progressive du français dans la conversation.

Les professeurs se basent sur des principes d'apprentissage et de contrôles des savoirs toujours trop centrés sur la grammaire. Les aspects théoriques et leur prédominance sur l'enseignement effectué en «cours appliqués» représentent une partie non négligeable, pour ne pas dire importante, des causes de lacunes qui peuvent être nouvellement considérées aujourd'hui dans le système éducatif irakien. Ce temps insuffisant d'enseignement appliqué compromet les compétences des cadres diplômés lorsque ceux-ci se retrouvent sur le marché du travail. Puisqu'ils sont surtout formés aux connaissances théoriques et à la culture traditionnelle, celles-ci ne sont pas forcément utilisables dans la pratique.

Les programmes et les méthodes d'enseignement classiques en Irak conduisent à la graduation des cadres qui n'ont alors pas tous les aptitudes nécessaires pour réaliser au mieux leurs missions dans un environnement professionnel fait d'échanges internationaux. L'héritage des méthodes anciennes d'enseignement des langues prend le volume d'un fardeau pouvant peser lourd sur le succès de l'emploi, conduisant alors vers des échecs évidents, défavorables à l'évolution économique et sociale du pays. Si Abdulkadim (2015) précise qu'« une révision et une mise à jour des méthodes et des moyens de l'enseignement en rapport avec le niveau de progrès dans le monde sont nécessaires à côté de l'installation des équipements, de l'utilisation de la technologie et l'apprentissage des langues étrangères » (Notre traduction), il est alors plus que nécessaire pour l'Irak de prendre en main plus efficacement une nouvelle approche de l'apprentissage des langues, notamment par des investissements qui viseraient l'amélioration de son système éducatif.

L'oral et l'écrit mis en pratique par les élèves à des fins de progression beaucoup plus significatives, ne bénéficient toujours pas du développement qu'ils mériteraient. Du reste, la langue française garde cette image forte d'une langue apparentée à une langue «de luxe» qui la distingue des autres par la nature de son raffinement et de sa complexité. Les élèves qui se lancent dans son apprentissage n'y voient essentiellement pour intérêt que celui d'obtenir des points supplémentaires lors des examens du bac.

2.2. Un constat qui demeure inquiétant

À ces observations qui montrent à quel point il reste encore beaucoup à faire pour amorcer une progression encourageante de la pratique du français, viennent malheureusement s'ajouter les conséquences sur le sol irakien des événements de juin 2014. Depuis cette date, la diminution du nombre d'enseignants ainsi que celui

des d'élèves en apprentissage sur cette langue, ne fait qu'empirer. Pour la rentrée de 2014-2015, aucun cours n'a été assuré au sein de département de français à l'université de Mossoul et c'est le même cas dans les endroits alternatifs qui ont été proposés hors la ville. Les cadres enseignants (écoles et université) se comptent à moins de 50 personnes et l'information circule d'un arrêt total d'enseignement du français en 2016.

Nous avons réussi à obtenir d'informations et des statistiques concernant le constat actuel du français que nous résumons ci-dessous (Cf. Tableau 1) les statistiques sur le nombre d'élèves et d'enseignants depuis 2008 jusqu'à 2016 dans les écoles de Mossoul où est enseigné le français.

Année scolaire Nombre	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016
Nombre total d'élèves pour 16 écoles	3.590	3.535	3.671	3.458	3.592	3.901	Baisse apparente	Pas d'enseignement
Nombre total d'enseignants	35	35	35	34	32	27	25	Moins de 20

Tableau 1: Nombre d'élèves et d'enseignants dans les écoles de Mossoul.

Si nous regardons le nombre d'élèves durant les années passées de 2008 à 2014, nous remarquons qu'il s'agit de plus de 3400 élèves distribués dans 16 collèges et lycées. L'arrêt de l'apprentissage va entraîner une perte d'enchaînement des cours et des connaissances dont l'apprenant a besoin pour améliorer ou même pour garder ce qu'il a déjà appris. C'est une situation à laquelle personne ne s'attend. Nous avons contacté des collègues et des ami(e)s dont le statut est inspecteur et enseignant. Tous ont affirmé que le nombre d'élèves a été clairement baissé ; une classe de moins de 20 élèves par école étudie le français. En raison de la situation actuelle de Mossoul, il est vraiment difficile et dangereux d'obtenir une statistique exacte de nombres d'élèves qui ont étudié le français en 2014-2015, c'est pourquoi nous ne pouvons pas donner un chiffre précis, mais il est possible de l'estimer selon les confirmations reçues via les contacts ; il varie entre 300 et 400 élèves. Selon Al-Rubeai (2015), pour que « l'Irak développe la qualité de l'enseignement, le grand défi est de trouver des moyens d'améliorer les sorties de l'éducation pour atteindre de meilleures performances » (Notre traduction) Son point de vue montre

que cela peut se faire par une réforme du système éducatif primaire et universitaire, parallèlement en changeant les méthodes d'enseignement et en intégrant de la technologie éducative dans les établissements. Mais actuellement, il n'y a pas des tests en cours montrant la réussite de telles initiatives.

3. Pour demain, quelles suggestions pour l'apprentissage du français ?

3.1. Nécessité d'une volonté politique pour le développement des langues

En premier lieu, le développement des langues étrangères, et non seulement celle de la langue française, ne pourra prendre un essor significatif en Irak qu'à la condition que le ministère de l'Éducation ainsi que celui du ministère de l'Enseignement Supérieur s'engagent communément sur la voie d'une réforme du système éducatif irakien. Cette réforme devra intégrer l'adaptation nécessaire de l'apprentissage des langues aux normes internationales. Outre les langues locales, l'arabe mais aussi l'anglais qui reste prédominant dans le cadre des échanges possibles entre les communautés, il n'en demeure pas moins que l'intérêt pour les autres langues dont le français constitue la base absolue d'une diversité qui ne peut que favoriser la dimension culturelle, scientifique et économique d'une nation comme la nôtre.

3.2. Une image de la langue française à reconsidérer

La langue française est trop considérée par les élèves et les étudiants irakiens comme étant une langue de « luxe », c'est-à-dire une langue dont on souligne surtout la beauté de sa tonalité mais aussi la difficulté de son orthographe, celle de la conjugaison élaborée de ses verbes et l'obligation d'une attention soutenue sur la concordance de ses temps, sans oublier la rigueur de sa grammaire dans la phrase. Le français ne doit plus faire l'objet d'une langue qui ne serait destinée qu'aux classes sociales élevées mais plutôt être reconnue comme une langue dont l'exigence dans sa rédaction porte son apprentissage à un niveau qui accroît les nuances descriptives de l'expression et qui favorise les qualités intellectuelles de ses apprenants.

Nous constatons qu'il est donc important pour « susciter » l'envie des élèves d'apprendre cette langue, de mettre en œuvre une communication pertinente sur les multiples avantages que peut procurer la connaissance du français. Avantages à la fois sur le plan littéraire et notamment pour ce qu'elle apporte dans les échanges de nature historique, archéologique entre les pays comme montre Giardina (1999 : 48) « des actions de communication, des échanges entre deux entités, deux

parties qui s'influencent réciproquement » puis sur le plan social, économique et aussi scientifique, aspects fondamentaux au sein de la francophonie, pouvant procurer de nombreux intérêts de coopérations futures avec l'Irak. Les domaines dans lesquels la France est particulièrement performante techniquement, doivent également soulever la mobilisation des autorités gouvernementales irakiennes pour favoriser l'enseignement du français et motiver les échanges culturels et économiques en augmentant le nombre des boursiers dans les universités élites.

Nous le voyons, l'apprentissage du français relèvera davantage à l'avenir d'une volonté de valoriser la communication de la population active irakienne avec celle des communautés actives francophones, qui ne se limitera pas seulement aux domaines littéraires et culturels mais qui devra s'étendre aux milieux sociaux-économiques et scientifiques à des fins de reconstruction et de développement du pays si les conditions politiques internes le permettent.

3.3. Les TIC au service de l'enseignement/apprentissage de la langue française

Aussi, les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) nous seront d'une grande utilité pour prétendre atteindre ce but. En effet, si les innovations en informatique, audiovisuel, multimédia et l'arrivée d'Internet révolutionnent la communication, les conséquences de leur utilisation massive dans le monde aujourd'hui modifient radicalement notre façon de vivre et de consommer. Selon Lancien (1998 : 95) le web nous permet « d'accéder aux sources de données, de stocker, manipuler, produire et transmettre l'information sous différentes formes, que celles-ci soient des interfaces graphiques interactives, des textes, du son, des images, de la vidéo ». L'accès aux connaissances, aux banques de données se développent dans une « culture de masse » que relaient les médias. L'information circule en temps réel et bouleverse notre quotidien et les rapports humains.

Internet permet la multiplication des contacts et la rapidité des échanges. Les internautes accèdent de n'importe où aux « réseaux sociaux » (Grosbois, 2012) dans des objectifs de relations écrites et de partages d'images, commentant le moindre événement. Ces technologies redéfinissent la société entière, les milieux de travail, les chaînes de valeurs. Elles mobilisent les possibilités à « innover », favorisent la multiplication du réseautage, accroissent le nombre d'applications et d'interconnexions rendues possibles maintenant sur la téléphonie mobile et qui gagnent à présent la poche des internautes grâce à l'apparition des tablettes.

Selon (Jutand, 2013) les milieux éducatifs, les domaines de la formation ne peuvent s'exonérer et rester en marge de ces progrès et intègrent progressivement les rouages que nous apportent désormais les outils numériques. De nouveaux types d'enseignement voient le jour. Ils se bâtissent sur les modèles d'accès aux « ressources multimédia » et sur la manière de les utiliser. L'apprentissage prend un chemin « multidimensionnel ». Les apprenants acquièrent leurs savoirs dans le cadre d'une « organisation hypertextuelle des informations »

L'étudiant doit apprendre à maîtriser et à gérer cette diversité d'informations. Avec les TIC, sa façon d'apprendre évolue. Il mêle les liens de l'hypertexte à ceux du multimédia. Pratiquer ces nouveaux « outils technologiques » (Guichon, 2012 : 31) représente de nouveaux défis que doivent relever les pédagogues. Les interactions ne sont plus limitées dans le temps et l'espace, transformant l'apprentissage collaboratif ». Ces nouveaux systèmes suscitent plus d'implication de la part des apprenants, et le réseau numérique oblige les enseignants d'adapter leurs habitudes professionnelles en fonction des ressources documentaires que celui-ci leur propose. Leur généralisation implique de nouvelles réflexions didactiques et multiplie les expériences pédagogiques. Ainsi par exemple, les échanges entre informaticiens spécialistes et les didacticiens des langues permettent de bâtir un enseignement informatique adapté pour l'apprentissage. L'interactivité, dans un but d'efficacité, y constitue une valeur ajoutée. L'apprenant interagit de « façon multi sensorielle » (Giardina, 1999 : 21) et doit être au cœur des projets de formation dans un cadre multimédia où il peut manipuler, observer, changer des données, tester des hypothèses et où l'utilisation croisée de diverses sources médiatiques peut s'envisager dans une perspective d'enseignement à distance. Les TIC rendent possible la diversification des approches. Les supports transforment la relation aux savoirs. Elles contribuent à l'amélioration de l'apprentissage des élèves. Ceux-ci deviennent aussi plus autonomes et motivés.

La nouvelle forme d'apprentissage qu'est l'e-learning ajoute de la flexibilité en temps et en lieu, permet la mise en œuvre de stratégies de formation, de stratégies pédagogiques qui se montrent plus efficaces, plus pertinentes que les pratiques dites traditionnelles. L'apprentissage atteint favorablement les candidats qui se trouvent éloignés des centres. Les cours développés grâce aux plateformes d'apprentissage des langues en ligne s'étendent à un public plus élargi (Rivens Mompean, 2013). Ces progiciels augmentent les interactions entre groupes, tant sur le plan de la communication que sur celui de la collaboration et favorisent la progression en autonomie des apprenants. Les plateformes renforcent les sentiments d'appartenance à une communauté d'apprentissage, mobilisée sur les activités en ligne. Elles sont un dispositif de soutien au présentiel où le groupe y

trouve un lieu d'échanges qui accroît, d'une manière plus dynamique, les possibilités d'information, d'entraide dans la construction et l'acquisition des connaissances (Giardina, 1999 : 42). Certaines plateformes fonctionnent en partenariat avec des écoles et universités réputées, d'autres enrichissent l'apprentissage en ligne par des cours experts et des formules d'exercices et devoirs de différents niveaux. D'autres plateformes se distinguent d'un point de vue social. Elles sont conçues sur des bases sécuritaires, permettant par exemple l'intervention des parents au « travail collaboratif » (Guichon, 2012 : 21).

Aussi considère-t-on également que les cours en ligne, comme les MOOC «*Massive Open Online Courses*», représentent une véritable révolution des formations à distance. Leur forme peut être de type classique avec des vidéos, des QCM, des supports papier imprimables. Elle peut être apparentée aussi à un présentiel mais qui s'effectue à distance. Dejoux (2015), imagine que cela révolutionne complètement le monde de l'enseignement et que les MOOC aujourd'hui, amènent trois phénomènes :

D'abord, on est sur de l'enseignement plaisir international. Il y a des plateformes dans le monde entier. Deuxième rupture, c'est que ça permet, non pas d'apprendre simplement avec les gens qui sont dans votre classe, mais d'apprendre avec le monde, puisque vous allez entrer en contact avec des gens du monde entier qui font le MOOC. Et troisièmement, c'est aussi une façon d'approcher la culture, beaucoup de personnes qui font des MOOC pour apprendre une langue.

Les technologies appliquées à la formation en ligne entraînent ainsi de multiples conséquences et adaptations en comparaison du schéma traditionnel de formation.

L'arrivée des plateformes numériques écrit une page nouvelle parmi les techniques d'enseignement. Si apprendre le français, tout comme apprendre d'autres langues, nécessite le recours à de nombreuses méthodes ayant leurs caractéristiques propres, l'emploi des TIC comme support d'apprentissage permet désormais d'associer différents moyens de communication du type courriers, forums de discussion, bavardage, tableau blanc... et de faciliter ainsi les interactions entre groupes d'apprenants. Selon Jutand (2013 : 141), elles peuvent aussi être vues « comme un outil d'automatisation des stratégies relationnelles ».

Les plateformes offrent de multiples possibilités de développer l'enseignement des langues, par l'utilisation d'outils en ligne. Ceux-ci ont un caractère motivant pour les apprenants et les rendent aussi plus autonomes. La plateforme est un lieu d'accompagnement dans un dispositif considéré comme hybride du soutien au présentiel (Rivens Mompean, 2013). Il vient en complément au groupe classe.

Elle encourage le sentiment d'appartenance à une communauté d'apprentissage permettant d'associer les activités en ligne et en face-à-face, de lier l'individuel et le collectif dans des articulations spécifiques. La plateforme, identifiée comme étant une classe virtuelle apporte donc beaucoup de souplesse, de flexibilité. Cet outil numérique facilite les échanges directs - échanges qui peuvent être très rapides avec les étudiants. Connaître leurs profils, recueillir leurs devoirs électroniques, créer des groupes de projets, émettre, participer à des discussions via des forums, transmettre des documents, informer des résultats obtenus, communiquer des notes : toutes ces possibilités peuvent se faire en temps réel. Elles engendrent des cours dont les formats sont alors très variables. Ils peuvent être hebdomadaire, thématique, informel, orientés sur la discussion avec le choix de plusieurs activités grâce aux forums dans des ateliers pédagogiques, aux tests, aux ressources, aux sondages, aux devoirs... Les sessions enregistrées peuvent être vues plus tard, mises à disposition des étudiants.

Conclusion

Le français est devenu, après l'anglais, la deuxième langue étrangère la plus enseignée dans une centaine d'écoles irakiennes grâce aux efforts continus des universités. Son enseignement demeurait encore à un niveau faible en raison d'une insuffisance de formation des professeurs, de méthodes d'apprentissage plutôt inadaptées et d'un manque de supports pédagogiques. Les TIC ne sont pas encore bien intégrées dans la plupart des établissements de manière adéquate qui permettraient des facilités et rapidités dans le travail. À Mossoul, le français vit actuellement un constat très inquiétant où les élèves et les enseignants ont été obligés de ne plus assurer les cours dans les locaux scolaire et universitaire suite aux évènements de juin 2014.

Des objectifs du MESR incluent la mise à jour des contenus des enseignements et la sensibilisation à la modernisation des méthodes didactiques et de la pédagogie. L'inauguration d'instituts à Bagdad et à Erbil s'effectue en parallèle des perspectives de développement. Ces objectifs doivent être dans le même sens des nôtres où nous jugeons bon d'intégrer les TIC dans l'enseignement du français pour changer des pratiques des enseignants et profiter des possibilités ouvertes par le numérique.

Favoriser l'essor de l'e-learning en s'appuyant sur des plateformes de type pédagogique dans les années à venir en Irak pourrait devenir une solution très intéressante pour encourager l'apprentissage des langues, et à propos du français une raison valable à exploiter pour pouvoir accroître les échanges des irakiens avec le monde francophone.

Bibliographie

- Abdulkadim, H. 2015. « La situation de l'éducation en Irak ». *Articles*
[En ligne] : <http://www.azzaman.com/?p=130630> [Consulté le 24 avril 2016].
- Al-Rubeai, M. 2015. « La qualité de l'enseignement est plus importante ». *Kitabat*. [En ligne]: <http://www.kitabat.info/subject.php?id=72271> [Consulté le 24 avril 2016].
- Al-Taï, U. 1994. *L'enseignement du français en Irak [Microforme] formation des enseignants et didactique des langues*. Sous la direction de Michel Gauthier. Thèse de doctorat : didactique des langues. Université Paris Descartes. 1994. (ABES)159132568
- Ambassade de France. 2013. « Coopération culturelle, scientifique et technique ». *La France en Irak*. [En ligne]: <http://www.ambafrance-iq.org/Cooperation-culturelle>. [Consulté le 24 avril 2016]
- Besse, H. 2010. « Le manuel, un outil souvent utile mais toujours insuffisant ». *Synergies Chine*, n° 5, p. 15-25.
[En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Chine5/besse.pdf> [Consulté le 24 avril 2016].
- Dejoux, C. 2015. « Interview sur TV5 Monde : 7 jours sur la planète ». *Cécile DEJOUX*. [En ligne] : <http://www.ceciledejoux.com/actualites/ceciledejoux7joursurlaplanete> [Consulté le 24 avril 2016].
- Giardina, M. 1999. *L'interactivité, le multimédia et l'apprentissage : Une dynamique complexe*. L'Harmattan. Éducation & formation. Références. Paris, France.
- Grosbois, M. 2012. *Didactique des langues et technologies: de l'EAO aux réseaux sociaux*. Travaux de stylistique et linguistique françaises. Études linguistiques. Paris: PUPS.
- Guichon, N. 2012. *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Langues & didactique. Paris: Didier.
- Jutand, F, éd. 2013. *La métamorphose numérique: vers une société de la connaissance et de la coopération*. Paris, France: Alternatives, impr. 2013.
- Lancien, Th. 1998. *Le Multimédia*. Didactique des langues étrangères. Paris: CLE International.
- MESRS. 2016. « Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique ». [En ligne] : <http://www.moheer.gov.iq/PageViewer.aspx?id=35> [Consulté le 24 avril 2016].
- Nougain, C. 2015. « Projet de loi autorisant l'approbation de l'accord de partenariat pour la coopération culturelle, scientifique et technique et pour le développement entre le Gouvernement de la République française et le Gouvernement de la République d'Irak ». (2014-2015). Paris: La commission des affaires étrangères, de la défense et des forces armées. [En ligne] :: <http://www.senat.fr/rap/l14-218/l14-2189.html.pdf> [Consulté le 24 avril 2016].
- Rivens Mompean, A. 2013. *Le Centre de Ressources en Langues: vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Villeneuve d'Ascq, France: Presses universitaires du Septentrion, 2013. Université de Mossoul. 2014. « University of Mosul ». Disponible sur : <http://www.uomosul.edu.iq/page.php?details=33> [Consulté le 24 avril 2016].



ISSN 1766-2796

ISSN en ligne 2261-1045

Langue, vision du monde et dynamique identitaire

Nour-Eddine Fath

Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, Fès, Maroc

Faculté Polydisciplinaire de Taza

nourfath@hotmail.com

Résumé

Cet article interroge les rapports entre langue, vision du monde et identité. Il cherche notamment à comprendre d'abord, dans quelle mesure l'apprentissage d'une autre langue, implique l'intégration d'une nouvelle culture; ensuite, à supposer qu'il y a effectivement, parallèlement à l'appropriation d'un nouveau code linguistique, assimilation d'une nouvelle culture, si celle-ci, définissant une autre manière de voir le monde, procure une nouvelle dynamique identitaire.

Mots-clés : anthropologie, relativisme linguistique, relativisme culturel, vision du monde, dynamique identitaire, français langue étrangère

Language, worldview and identity dynamics

Abstract

This article examines the relationship between language, worldview and identity. It seeks in particular to understand first, to what extent the learning of another language, involves the integration of a new culture; then, to assume the appropriate case, which actually exists parallel to the appropriation of a new linguistic code, assimilation of a new culture, if this, defining another way to see the world, provides a new identity dynamics .

Keywords : anthropology, linguistic relativism, cultural relativism, worldview, identity building, French foreign language

Introduction

La réalité n'est pas le monde, mais une certaine vision de celui-ci, façonnée par la langue, elle-même déterminée par la culture (Sapir, 1953 ; Whorf, 1969). Il existe donc autant de visions du monde que de langues (Fath, 2009a, 2009b) - ces dernières, selon les cultures, organisant diversement le réel et ordonnant différemment les données de l'expérience. Apprendre une langue, ce n'est donc pas seulement s'approprier un système linguistique différent ; c'est aussi se retrouver en présence d'une autre culture et, donc, d'une autre vision du monde avec, pour

ainsi dire, de nouveaux schémas de catégorisation de la réalité (Herskovits, 1950 ; Byram, Zarate & Neuner, 1997 ; Lavour, 2012) et de nouveaux schèmes interprétatifs (Towa, 2001, Blanchet, 2004 ; Byram, 2006). De ce point de vue, il convient de se demander, et c'est à cette question que tentera de répondre cet article, si en contexte d'apprentissage d'une langue étrangère, à la problématique d'appropriation d'un nouveau code linguistique, s'ajoute nécessairement l'intégration d'une nouvelle culture, définissant une autre manière de voir le monde, *i. e.* somme toute, une nouvelle dynamique identitaire.

Il est indéniable que la pratique d'une langue implique forcément, pour ses usagers, la mobilisation d'une « culture partagée » (Galisson, 1989), fondant leur identité commune. Or, cette culture partagée, dont on sait aujourd'hui qu'elle est à la fois « une construction logique de l'esprit », issue du « cadre de référence », et « un produit de l'habitude » issue des interactions et des pratiques communicationnelles quotidiennes (Senos, 2013), n'est pas formellement « codifiée » dans la langue, et n'est donc pas, à ce titre, apprise, mais acquise (Galisson, 1991). Les locuteurs natifs, en effet, l'acquièrent au terme d'une forte et longue « prégnance » (Lafontant, 1995) dans le cadre social qui lui est naturellement attaché, à travers contacts quotidiens, échanges, rapports à l'Autre, etc.

De ce point de vue, en guise de réponse à la question posée plus haut, nous soutenons, d'une part, qu'un locuteur non natif, dans la mesure où son cursus d'apprentissage a (ou a eu) lieu en contexte exogène, est réputé, *ipso facto*, ne pas être suffisamment imprégné de cette culture. Certes, un tel locuteur peut parfaitement faire preuve d'une relativement bonne compétence communicative, quand, notamment, pour comprendre certains non-dits des relations sociales et certains types d'implicites conversationnels, il se montre apte à mobiliser, à côté des données linguistiques, certaines règles d'usage et de comportement, qui s'imposent en la circonstance, et à raisonner à partir de ces informations. Il n'en achoppe, cependant, pas moins sur nombre de mots et expressions, qui ont pour propriété fondamentale d'être marqués culturellement. C'est que les règles d'usage et de comportement, dont il a connaissance, d'ailleurs de nature le plus souvent universelle et donc transculturelle, ne lui sont, pour le coup, d'aucune utilité ; le lexique doté d'une charge culturelle imposant la connaissance d'une culture propre, et donc de canevas d'interprétation spécifiques aux locuteurs natifs.

D'autre part, quand bien même un locuteur non natif intègre, sous l'effet d'une grande prégnance sociale, cette culture partagée, passant ainsi pour avoir intériorisé une nouvelle façon de se représenter le monde, il n'en acquiert pas, pour autant, une autre identité, qui viendrait s'ajouter à la sienne propre ou supplanter celle-ci. Ne dit-on d'ailleurs pas d'un parfait bilingue, maîtrisant aussi bien sa

langue maternelle qu'une autre langue, qu'il a une *double culture*. Mais jamais qu'il a une *double identité*. C'est que celle-ci, quoique plurielle, du point de vue des multiples facteurs la construisant, déconstruisant et modelant, la vie durant (Blanchet, Francard, 2004) n'en demeure pas moins unique, pour chaque individu.

1. langue, culture et identité

Depuis les travaux, au début du vingtième siècle, d'Edward Sapir (Sapir, 1953) et Benjamin Whorf¹ (Whorf, 1969), dont notamment l'«hypothèse Sapir-Whorf» et son corollaire, le double relativisme linguistique et culturel, qui passent pour constituer l'acte de naissance d'une véritable science anthropologique, à la croisée de l'ethnologie et de la linguistique, le fait est que, véritablement, une langue constitue une certaine analyse de l'expérience, une certaine vision du monde et que, à ce titre, elle procure à ses locuteurs une sorte de prisme à travers lequel ils sont tenus à une certaine représentation de la réalité. De ce point de vue, une langue conditionne la pensée de ses usagers - en leur imposant précisément une manière spécifique de se représenter la réalité. Toute représentation de la réalité est, ainsi, déterminée par avance par la langue en usage.

Donc, dans l'absolu, la réalité n'est pas donnée mais construite ; et elle est construite, non pas de manière fortuite, mais en adéquation avec le vaste système de structures, spécifique à chaque langue, au sein duquel sont préalablement culturellement ordonnancées les formes et les catégories, par lesquelles les usagers communiquent, mais aussi se représentent, consciemment d'ailleurs ou inconsciemment, le réel, « apercevant » ou plutôt « négligeant » tel ou tel type de phénomènes et/ou de relations, et dans lesquelles ils impriment cette représentation du réel (Whorf, 1969). Ainsi, chez les Samis de la Laponie norvégienne, par exemple, il existe plusieurs centaines de noms pour désigner le renne, qui est au centre de la culture lapone; noms fondés sur des critères d'âge, sexe, fécondité, pelage, lignée, etc. (Delaporte 2002). Or, cette classification, en types distincts du renne, serait littéralement impensable pour quelqu'un, de culture exogène, qui ne disposerait que du seul nom générique « renne » pour désigner l'animal en question. Inversement, pour un Sami, le seul nom générique serait également pratiquement inconcevable.

La vision de la réalité s'opère donc suivant des perspectives définies d'avance pas la langue maternelle, elle-même conditionnée par la culture. Il y a par conséquent, de ce point de vue, autant de réalités que de langues - celles-ci, selon les cultures, structurant différemment le réel et organisant diversement les données de l'expérience. Pratiquer une même langue à l'intérieur d'un groupe donné, c'est

donc, avoir en partage, avec les individus composant ce groupe, une même vision du monde. Or, le sentiment d'appartenance culturelle (Abou, 1995 ; Demorgon, 2010), sentiment pleinement assumé, reconnu aussi bien par le groupe que, de l'extérieur, par d'autres groupes (qui s'en démarquent alors) (Blanchet, 2004), implique une identification personnelle par référence à ce même groupe (Mucchielli, 2009), fondant ainsi l'identité individuelle.

2. Identité, altérité et vision du monde

L'identité est un concept complexe (Cohen-Scali, Moliner, 2008), difficile à appréhender, au travers d'une seule approche, compte tenu de sa « transversalité disciplinaire » (Blanchet, 2004 : 7) ; celui-ci, en effet, étant au croisement de l'anthropologie et de la sociologie, mais intéresse aussi la psychologie, la philosophie, la géographie, etc. Un fait, pourtant, n'en demeure pas moins vrai - indépendamment de l'approche adoptée : les locuteurs d'une même langue partagent une caractéristique commune, une même vision du monde, particulièrement déterminante dans la constitution de leur identité individuelle. Il s'agit, cependant, d'un fait, dont il faut relativiser la portée, eu égard notamment aux différences de perception, très patentes, que l'on peut observer, par exemple, entre d'une part un québécois francophone, plutôt de culture nord américaine, et d'autre part, un français de culture plus européenne, parlant, pourtant, tous deux la même langue (Asselin de Beauville, Hiribarren, 2008).

C'est que, quand bien même l'essentiel des différences culturelles ont pour lieu de manifestation privilégiée, les spécificités linguistiques, il n'y a pas, pour autant, nécessairement « isomorphie » (Lafontant, 1995 : 230) entre identité culturelle et identité linguistique. Certes, la langue est une condition nécessaire de la construction identitaire, mais elle n'est pas suffisante ; l'identité se construisant, se déconstruisant, se façonnant et se modelant la vie durant, en fonction, en outre, de rencontres, d'expériences, de tranches de vie, passées ici ou là, de relations à l'Autre, etc. (Sibille, 2002). L'identité, plutôt donc qu'un « donné figé », est un « processus en cours » (Blanchet, Francard, 2004), dont, d'ailleurs, il est malaisé de préjuger des possibles évolutions ultérieures et des inclinations à venir. Elle est la somme, pour un individu, à un moment T, des représentations qu'il se fait de lui-même et du monde.

L'identité qui n'a jamais été simple à saisir, du fait de sa **pluridisciplinarité**, **sa complexité**, la pluralité de ses composants, son aspect éminemment évolutif et inconstant l'est davantage, aujourd'hui, à l'ère de la mondialisation, où l'individu vit un constant « face-à-face » (Etienne, Vanbaelen, 2007) avec l'Autre, mettant

ainsi à rude épreuve, voire ébranlant parfois, son propre système de valeurs, sa propre grille d'analyse et dévaluation, renonçant ainsi, le cas échéant, à certaines de ses prises de position, opinions, etc. D'où, d'ailleurs, l'émergence de plus en plus prégnante de certains discours moralisateurs et catastrophistes, qui voient dans cette promiscuité intellectuelle avec l'Autre, grandissante et envahissante, le risque d'anéantissement des identités particulières, notamment par l'adoption des mêmes tics comportementaux, l'uniformisation des habitudes, le nivellement des discernements, etc.

Or, avoir conscience de son identité propre, être à même de reconnaître, accepter ou, au moins, tolérer l'identité de l'Autre - et au milieu de celle-ci, au fond, ses croyances, ses valeurs, sa religion, contribue pourtant à combattre les stéréotypes et autres clichés à *tout-va*, aux relents malsains, teintés le plus souvent d'ethnocentrisme, qui accompagnent habituellement une perception biaisée de ce même Autre ; à abolir, peu à peu, divers blocages et d'apaiser, ainsi, de part et d'autre, les peurs, le plus souvent infondées qui sont, généralement, source de rejet, d'exclusion et de racisme ; à faire graduellement sienne la logique du juste milieu et de la modération tous azimuts ; bref, à acquérir, en définitive, une éthique humaniste affirmant de manière ferme et résolue l'égalité des hommes, de tous les hommes, en dignité et en respect.

3. Vision du monde et concept de « langue-culture »

Il n'existe pas une seule et unique vision du monde; mais une multitude de visions, façonnées, chacune, par la langue, elle-même conditionnée par la culture ; soit, en somme, par la « langue-culture ». La notion de «langue-culture», découlant de la nécessaire « consubstantialité » des deux concepts la composant (Galisson, 1994 ; Porcher, 1999 ; Bornand, Leguy, 2013), est donc centrale, dès lors qu'il s'agit de décrire, étant donné tel groupe social, les mécanismes de genèse et les spécificités de ses visions du monde. Dans le champ strictement anthropologique, elle est donc d'une pertinence manifeste.

En didactique des langues étrangères, la notion de « langue-culture » a fait son apparition, sans doute en opposition au concept de « langue » (Véronique, 2007), à la fin des années soixante-dix du siècle passé (Dervin, 2011) ; conjoncture décidément charnière où, véritablement, ont été enregistrées de réelles avancées, quant, notamment, à la description des processus de compréhension, liés à l'usage du langage dans la communication linguistique. On commençait, en effet, en ce moment, sous l'influence particulière des modèles pragmatiques (Anscombe & Ducrot, 1983 ; Ducrot, 1979, 1980a, 1980b) et inférentiels (Grice, 1979; Sperber ,

Wilson, 1979 ; 2010d, 2011), à prendre conscience du caractère sémantiquement «sous déterminé» des approches codiques de la communication (Santacroce, 2002 ; Bracops, 2005), héritées du saussurianisme (De Saussure, 1972) et, plus globalement, du structuralisme linguistique (Ducrot, 1973 ; Gary-Prieur, 1999) et, par voie de conséquence, à abandonner les approches traditionnelles au profit des approches communicatives; celles-ci visant, quant à elles, outre la maîtrise des règles grammaticales, à développer chez l'apprenant des connaissances d'arrière-plan, notamment culturelles.

Depuis, la notion de « langue-culture », fondé pareillement sur le présupposé que les deux concepts de langue et culture sont indissociables, connaît un véritable engouement en didactique des langues étrangères, rebaptisée du coup « didactique des langues-cultures » (Véronique, 2007). Elle ne va cependant pas sans poser problème (Demougin, 2008) ; tant il est vrai, me semble-t-il, que langue et culture, n'y relèvent aucunement d'un rapport nécessaire et que, de ce point de vue, il est parfaitement possible d'avoir un usage instrumental d'une langue sans être forcément imprégné de la culture qui en est l'âme - notamment quand l'apprentissage de cette langue a (ou a eu) lieu en contexte exogène, *i. e.* à l'extérieur du cadre sociale qui lui est naturellement attaché.

4. Diversité culturelle, apprentissage et didactique

Certes, entre locuteurs d'une même langue, intervient nécessairement, lors des communications ordinaires, aussi bien au niveau de la production du sens, que, de manière symétrique, au niveau de son interprétation, une culture commune, dont on sait aujourd'hui (Senos, 2013) qu'elle est issue à la fois du «cadre de référence » et du « domaine de l'expérience ». Autrement dit, une culture qui, pour ainsi dire, provient d'un « savoir théorique », attaché aux représentations collectives et aux pratiques sociales, dont des coutumes, des croyances religieuses ou philosophiques, un mode de pensée propre (Fath, 2010b, 2010c), etc. et d'un « savoir-faire » (ou « savoir-être »), déduit des pratiques communicationnelles quotidiennes, incluant proxémie, gestualité, kinésie, intonations prosodiques, etc.

Or, cette culture commune n'est pas *apprise*, dans le cadre d'une démarche planifiée et coordonnée ; elle est *acquise* : les locuteurs natifs l'acquièrent au terme d'une forte et longue « prégnance » (Lafontant, 1995, dans le contexte social qui lui est naturellement propre, à travers contacts quotidiens, échanges, rapports à l'Autre, etc. :

« N'étant pas décrite, mais vécue, la culture partagée n'est pas enseignée et n'a pas à l'être aux jeunes natifs. Elle s'inscrit jour après jour, de gré ou de force, dans leur façon de se comporter, de voir et de sentir le monde. » (Galisson, 1991 : 118).

De ce point de vue, dans le cas précis du français langue étrangère (FLE), quand bien même un locuteur non natif fait preuve d'une compétence communicative, relativement bonne, usant, au plan de l'expression, de formes linguistiques appropriées et de comportements reconnus, et faisant montre, au plan de la compréhension, d'habilité à interpréter correctement les différents comportements verbaux et non verbaux, il ne m'en paraît pas, pour autant, dans la mesure où l'essentiel de son apprentissage a (ou a eu) lieu en dehors du cadre culturel français, être imprégné de culture française ni, donc, à plus forte raison, être pourvu de la vision du monde, propre aux Français. Tout au plus, a-t-il intégré, me semble-t-il, certaines règles d'usage, d'ailleurs, le plus souvent, d'ordre universel et donc transculturel, qui lui permettent, dans des situations à vivre, de saisir les nuances des valeurs pragmatiques de certains énoncés et de certaines conduites non verbales, dont ceux-ci peuvent être assortis, le cas échéant.

Pour ne pas être imprégnés de culture française, un locuteur non natif, outre l'inaptitude de reconnaître et d'interpréter correctement certaines attitudes, gestuelles, intonations prosodiques, etc. communes aux Français, pourtant décisives dans la compréhension des comportements verbaux (Fath, 2010a, 2011) se retrouve dépourvu de la « lexiculture » (Galisson, 1989), dont disposent les natifs, et du coup, incapables de comprendre certains mots et expressions, appartenant proprement au « patrimoine collectif » (Senos, 2013) français et chargés, à ce titre, d'implicites culturels spécifiques, dont, à titre d'exemple, le mot *couronne* dans le dialogue suivant, que l'on associe volontiers à une marque d'honneur et une forme de gratification :

A. Tu n'as pas intérêt à pointer ton nez chez Paul, ce type est dangereux.

B. Ne t'inquiète pas trop ! Je vais enfin pouvoir restituer mon bien.... Tu peux déjà préparer une bouteille de champagne.

A- Une bouteille de champagne ! C'est plutôt une couronne que je vais te préparer.

Or, cette interprétation conduit tout bonnement à une contradiction : car A, du fait qu'il s'oppose à ce que B rende visite à Paul, ne peut pas se montrer à la fois réfractaire à l'idée de lui offrir, en guise de récompense pour son entreprise, une bouteille de champagne et, dans le même temps, consentir à le gratifier pour le même projet, par un présent autrement plus important, à savoir une couronne. Il faudrait donc réinterpréter le mot *couronne* en fonction non pas seulement de ce dont il nous « informe », mais aussi de qu'il « évoque » (Gentilhomme, 1997: 37) - et l'évoque culturellement, *i. e.* en fonction de sa charge culturelle. Il faudrait, en l'occurrence, prendre conscience de la suggestion faite notamment à la couronne d'épines que, le jour de sa crucifixion, on a mis par dérision sur la tête du Christ

qui s'était appelé « roi des Juifs » ; on comprendra alors que le mot, ici, dans cette réplique, suppose plutôt une forme de sacrifice et de meurtre.

Soit encore les deux dialogues suivants :

1. A. *Que devient Robert, depuis qu'il est au chômage ?*

B. *Et bien, écoute, c'est un peu la traversée du désert pour lui, en ce moment.*

2. A. *L'oral du français, c'est ce que je redoute le plus.*

B. *Ce n'est jamais facile un oral du Français. Mais bon, ce n'est pas le chemin de croix non plus. Si tu apprends bien tes fiches tu n'auras pas de problème.*

Ici, on ne saisit pas d'emblée ce qu'évoquent les expressions *la traversée du désert* et le *chemin de croix* ; d'où l'inaptitude à se représenter la pertinence des réponses de B. Or, il faudrait, ici, ne pas perdre de vue que les deux expressions ont une forte charge judéo-chrétienne; la première faisant référence, comme rapporté dans l'Ancien Testament, à la fuite et l'errance de Moïse dans le désert, après avoir assassiné un Egyptien qui tourmentait un Hébreu, et la seconde, au trajet que le Christ, une fois jugé et condamné à être crucifié, a dû accomplir, du tribunal au Calvaire, en portant la croix, à laquelle il devait être fixé. De la même façon que *la traversée du désert* était, pour Moïse, l'occasion de multiples épreuves et de peines, *le chemin de croix*, long cheminement entrecoupé de chutes et ponctué de coups, comme rapporté dans les Evangiles, fut également, pour le Christ, une grande souffrance. On comprendra alors que, dans les dialogues, les deux expressions signifient indistinctement des moments particulièrement douloureux et difficiles.

Soit encore l'exemple suivant, tiré d'un article, traitant du chômage des diplômés, publié dans « L'expression », magazine d'information tunisien (numéro de juin 2007) :

Au bout du chemin, ils [les diplômés] se trouvent ballottés à la recherche d'un petit boulot. N'importe lequel, l'heure n'est plus au choix. Un boulot qui n'a rien à voir avec tout ce qu'ils ont reçu comme formation de longues années durant, et qui ne durera que quelques jours, qu'un mois ou deux et, dans le meilleur des cas, le contrat (s'il y a contrat) ne dépassera guère une petite année (...). Chacun se démène de son côté, à sa façon, et rien n'est sûr. Entre les périodes de travail de courte durée, les années passent sans que l'on s'en rende compte. Et c'est la croix et la bannière, qui commencent à peser lourd sur les épaules de cette frange de jeunes et de leur entourage.

Ici, on bute systématiquement sur l'expression c'est *la croix et la bannière* qui est également porteuse d'une forte charge chrétienne. Elle fait notamment

référence aux cortèges ecclésiastiques, qui étaient destinés, au XV^{ème} siècle, à accompagner des personnages importants, des reliques diverses etc., avec, brandie en tête des processions, la croix, suivie de la bannière, représentant la Vierge, la paroisse, une confrérie, etc. Evoquant un événement, dont l'organisation était pour le moins fastidieuse, l'expression *c'est la croix et la bannière* suppose donc, dans cet exemple, de grandes complications et des situations difficilement gérables.

Les expressions que nous venons de passer en revue ont toutes une évocation religieuse. Cette situation peut, en filigrane, laisser supposer que la charge culturelle du lexique français provient exclusivement du patrimoine judéo-chrétien de la France et de son histoire religieuse. Mais, il n'en est rien évidemment : il existe d'autres expressions qui n'ont rien de « religieux » ; dont, entre autres, l'expression *avoir le nez qui s'allonge*, comme dans l'exemple suivant :

A. *Non maman, je n'ai pas touché au gâteau, je te promets.*

B. *Attention, tu as le nez qui s'allonge.*

Pour comprendre la réplique de B, on devrait être en mesure de mettre en rapport l'expression *avoir le nez qui s'allonge* avec le célèbre conte de fées de la littérature pour enfants « Les aventures de Pinocchio ». On saura alors, puisque le héros de ce conte de fées, Pinocchio précisément, marionnette vivante, voyait son nez s'allonger à chaque mensonge, que l'expression signifie que l'on est entraîné de mentir.

Conclusion

Tout individu, dès son jeune âge, collatéralement à l'acquisition de sa langue maternelle, intériorise une masse considérable de sentiments, de représentations et de schèmes mentaux intégrant, ainsi, la culture, *i.e.* la vision du monde, commune à son groupe social, fondant sa singularité identitaire. Mais l'identité n'est pas un concept arrêté ; elle est en perpétuelle évolution, se construisant, se déconstruisant et se modelant la vie durant, en fonction d'une multiplicité de facteurs dont, entre autres, l'apprentissage d'une autre langue et, donc, le côtoiement d'une autre culture. Apprendre une langue étrangère n'implique, cependant, pas systématiquement l'appropriation de sa culture ; celle-ci, n'étant pas formellement « codifiée » dans la langue, n'est pas, à ce titre, apprise, mais vécue. Elle imprègne, d'ailleurs de gré ou de force, les natifs dans le cadre social qui lui est naturellement attaché, à travers contacts quotidiens, échanges, rapports à l'Autre, etc. façonnant ainsi leur manière de se comporter, de se figurer et de sentir le monde. Or, comme cet article a cherché à en dresser le constat, le défaut d'intégration de la culture se traduit, outre l'incapacité de reconnaître et

d'interpréter correctement certaines attitudes, gestuelles, etc. communes aux natifs - pourtant décisives dans la compréhension des comportements verbaux, par l'inaptitude, pour un non natif, de saisir les implicites culturels, attachés au lexique - leur compréhension imposant la connaissance de la lexiculture commune aux natifs. Ceci dit, quand bien même un locuteur non natif, sous l'effet de rapports, contacts et échanges permanents avec les natifs - côtoyant, ainsi, les normes qui réglementent, de manière spécifique, à l'intérieur du groupe social, leur comportement, les uns vis-à-vis des autres, s'imprégnant, de la sorte, de leur mode de vie - passe pour avoir intégré leur culture et, donc, pour s'être approprié leur vision du monde, il n'en acquiert pas, pour autant, leur identité - une identité autre, qui viendrait s'ajouter à la sienne propre, ou la supplanter. Car, en définitive, si on peut se prétendre biculturel, voire multiculturel, on n'en a pas, pour autant, plus qu'une identité - certes éminemment plurielle, faite un peu de celle des autres et de son propre vécu, mais définitivement unique.

Bibliographie

- Abou, S. 1995. *L'identité culturelle*. Paris : Hachette.
- Anscombe, J.-C., Ducrot, Oswald. 1983. *l'argumentation dans la langue*. Bruxelles : Mardaga.
- Asselin de Beauville, J.-P., Hiribarren, J.-L. 2008. « L'identité francophone : utopie ou réalité ? », Édition spéciale de la *Lettre d'information aux membres de l'Agence universitaire de la Francophonie*, n° 19. p.1-12. [En ligne] : <http://www.auf.org/media/uploads/identite.pdf> [consulté le 5 octobre 2015].
- Blanchet, P., Francard, M. 2003. « Sentiment d'appartenance ». In : Jucquois Guy & Ferréol Gilles (dir.). *Dictionnaire d'interculturalité*. Paris: A. Colin. P. 18-25.
- Blanchet, P. 2004. « *L'approche interculturelle en didactique du FLE* ». Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3^e année de Licences. Service Universitaire d'Enseignement à Distance. Université Rennes 2 Haute Bretagne. P. 1-34.
[En ligne]. http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/40/1/pdf_Blanchet_inter.pdf [consulté le 5 octobre 2015].
- Bornand, S., Leguy, C. 2013. *Anthropologie des pratiques langagières*. Paris : Armand Colin.
- Bracops, M. 2005. *Introduction à la pragmatique. Les théories fondatrices : actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée*. De Boeck. Coll. Champs Linguistiques.
- Byram, M., Zarate, G., Neunier, Gerhard. 1997. *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Byram, M. 2006. *Langues et identités*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Cohen-Scali, V., Moliner, P. 2008. « Représentations sociales et identité : des relations complexes et multiples ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*. 37(4). p. 465-482. [En ligne] : <http://osp.revues.org/1770> [consulté le 5 octobre 2015].
- De Saussure, F. 1972. *Cours de linguistique générale*. Paris : Tullio.
- Delaporte, Y. 2002. *Le regard de l'élève de rennes lapon: essai d'anthropologie cognitive*. Louvain, Paris : Editions Peters.
- Demorgon, J. 2004. *Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques*. Paris : Editions Anthropos.

- Demougin, F. 2008. « *Approche culturelle de l'enseignement du français* » *Revue Tréma*, n° 30. 128 p.
- Dervin, F. 2011. « Anthropologie et didactique des langues et des « cultures » : une cohabitation fructueuse ? ». *Journal des anthropologues*, 2011. p. 126-127.
- Ducrot, O. 1973. *Qu'est-ce que le structuralisme ? Le Structuralisme en linguistique*. Paris : Seuil.
- Ducrot, O. 1979. « Les lois du discours ». *Langue française*, n° 42. p. 21- 33.
- Ducrot, O. 1980 a. *Dire et ne pas dire*. Paris : Hermann.
- Ducrot, O. 1980 b. *Les échelles argumentatives*. Paris : Éditions de Minuit.
- Etienne, C., Vanbaelen, S. 2007. « Moi et l'Autre: identité et diversité dans un cours sur le film francophone ». *American Association of Teachers of French*. Vol. 80, n° 5. p.1026-1041.
- Fath, N.-E. 2009a. « Déficit culturel et inaptitude interprétative en classe FLE : une approche cognitive » In: Hanne Leth Andersen (Ed.), *Langue et culture, Synergies Pays Scandinaves*, n° 4. p. 43-55.
- [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves4/fath.pdf> [consulté le 5 octobre 2015].
- Fath, N.-E. 2009b. « De la notion de contexte en didactique du FLE » In: *Contacts et Contrastes de Langues, Synergies Algérie*, N° 8. P. 33-44.
- [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Algerie8/nour.pdf> [consulté le 5 octobre 2015].
- Fath, N.-E. 2010a. « De l'apport interculturel du spot publicitaire en didactique du FLE ». *Sudlangues*, n° 13. p.1-12. [En ligne]. <http://www.sudlangues.sn/spip.php?article154> [consulté le 5 octobre 2015].
- Fath, N.-E. 2010b. « L'enseignement du FLE ou l'urgence d'une imbrication langue- culture ». Publications du Laboratoire de Recherche en Langue, Littérature et Communication, Faculté Polydisciplinaire de Taza, Info-Print, Fès. p. 43-56.
- Fath, N.-E. 2010c. « Didactique des langues, interculturalité et publicité ». Troisième journée linguistique, organisée par le Groupe d'investigations linguistiques du Laboratoire de recherche en langue, littérature et communication, sur le thème : « Le développement dans la recherche linguistique théorique et appliquée », Faculté Polydisciplinaire de Taza, le jeudi 28 Octobre. (communication non publiée)
- Fath, N.-E. 2011. « Contexte, gestualité et processus cognitifs en classe FLE » . *Resolang*, n° 5, Revue publiée par la Faculté des lettres, des langues et des arts (section de Français) de l'Université d'Oran et le Département des Lettres de l'Université Lyon 2. p. 57-66. [En ligne]:https://www.academia.edu/1175559/Contexte_gestualite_et_processus_cognitifs_en_classe_FLE [consulté le 5 octobre 2015].
- Fodor, Jerry A. 1986. *La Modularité de l'esprit. Essai sur la psychologie des facultés*. Traduit de l'anglais (États-Unis) par Abel Gerschenfeld. Paris : Éditions de Minuit. (Coll. Propositions). Parution originale en langue anglaise : MIT Press, 1983.
- Francard, M., Blanchet, P. 2003. « Identités culturelles ». In : Jucquois, Guy & Ferréol, Gilles (dir.).
- Dictionnaire d'interculturalité*. Paris: A. Colin. p. 155-161.
- Galisson, R. 1989. *Lexique, langue et culture*. Paris : CLE International.
- Galisson, R. 1991. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE international.
- Galisson, R. 1994. « Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures », *Études de Linguistique Appliquée* n° 95. p. 119-159.
- Gary-Prieur, M.-N. 1999. *Les termes clés de la linguistique*. Paris : Seuil.
- Gentilhomme, Y. 1997. «A quoi servent les concepts en didactique des langues-Cultures?». *Études de Linguistique Appliquée*, n°105. p. 33-53.
- Grice, H., Paul. 1979. « Logique et conversation ». *Communications*, n° 30. p. 57-72. Traduit de l'américain par F. Berthet et M. Bozon. Egalement disponible sur le portail Persée : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1979_num_30_1_1446 [consulté le 5 octobre 2015].

- Herskovits, Melville J. 1950. *Les bases de l'anthropologie culturelle*. Paris : François Maspero Éditeur.
- Lafontant, J.(dir.). 1993. *L'État et les minorités*. Saint-Boniface, Manitoba: Éditions du Blé. Également disponible sur le portail Érudit, url :< <http://id.erudit.org/iderudit/1004538ar> [consulté le 5 octobre 2015].
- Lafontant, J.1995. Langues, cultures et territoires, quels rapports? Cahiers franco-canadiens de l'ouest, vol. 7, N° 2. Pages 227-248. [En ligne]. URL : <http://criec.uqam.ca/upload/files/Lafontant.pdf> [consulté le 5 octobre 2015].
- Lavaur, J-M. 2005. « Bilinguisme et identité culturelle bilingue ». In : Medeiros João Luiz & Lavaur Jean-Marc (Eds). *Langages, cultures et identités*. Montpellier : Presses Universitaires de la Méditerranée. p. 165-180.
- Mucchielli, A. 2009. *L'Identité*. Paris : PUF. Collection : Que sais-je ?
- Porcher, L. 1999. « Apprendre des autres : l'éducation comparée ». Les cahiers pédagogiques, n°378, p. 10-60.
- Santacroce, M. 2002. *Faits de langue, faits de discours*. Paris : L'Harmattan.
- Sapir, Ed. 1921. *Language*. New York : Harcourt, [Trad.fr. : *Le langage. Introduction à l'étude de la parole*. Paris : Payot, 1953].
- Senos, S. 2013. *Enseignement-apprentissage de la langue-culture française : analyse ethnographique de la communication verbale et non verbale de formateurs en français pour les migrants adultes*. Thèse de doctorat, en sciences de l'éducation, Université de Limoges, sous la dir. de Michel Beniamino et Valérie Legros.
- Sibille, J. 2003. « La reconnaissance de la valeur culturelle des langues ». Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe. p. 13-23.
- Également disponible sur le portail de l'Université de Toulouse le Mirail : http://w3.erss.univ-tlse2.fr:8080/index.jsp?perso=sibille&subURL=JS_lr%20valeur.pdf [consulté le 5 octobre 2015].
- Sperber Dan & Wilson Deirder. 1979) « L'interprétation des énoncés ». Communications n° 30. p. 80-94.
- Towa, Marcien. 2011. *Identité et transcendance*. Paris : L'Harmattan
- Véronique, Georges Daniel. 2007. « L'action en classe de langues et les activités de recherche en didactique des langues et des cultures ». *Les Cahiers de l'Acedle*, numéro 4. p. 121-132. [En ligne]. URL : < http://acedle.org/IMG/pdf/Veronique_cah4.pdf > [consulté le 5 octobre 2015].
- Whorf, Benjamin Lee. 1964. *Language, thought and reality*. Cambridge : MIT Press, [Trad. fr. : *Linguistique et anthropologie*. Paris : Denoël, Gonthier, 1969].

Synergies Monde Arabe n° 9 / 2016



Annexes





Profil des auteurs de ce numéro



Hoda Brinji est actuellement professeur à l'Université Roi Saoud et chef du Département de Français et de Traduction à la Faculté de Langues et de Traduction. Titulaire d'une thèse de doctorat en traduction, ses domaines de recherche sont la traduction, la langue française, l'enseignement, la question de l'interculturalité et la traduction du contexte coranique.

Manuel Sartori est professeur agrégé d'arabe et docteur en linguistique arabe. Il enseigne cette langue à l'Institut d'Études Politiques d'Aix-en-Provence où il est coordinateur académique des étudiants en mobilité sortante. Il est par ailleurs membre et chercheur de l'IREMAM et a publié plusieurs articles en linguistique arabe.

Hichem Chebbi est titulaire d'un doctorat en Lettres Modernes à l'université Paris VIII (2007). Outre ses participations à des colloques et séminaires, il enseigne le français au collège et au lycée. Ses domaines de recherche sont essentiellement la littérature et le journalisme du XIX^e siècle, l'histoire sociale et politique de la France du XIX^e siècle. Le théâtre est également une activité qui l'a toujours passionné, en témoignent les différentes collaborations avec des metteurs en scène tunisiens et français et la mise en place d'ateliers théâtres qu'il a animés dans plusieurs établissements scolaires en France et à l'étranger.

Mohamed Hasanat est docteur en littérature française de l'Université de François-Rabelais de Tours (France), professeur associé à l'Université d'Al Zawieh (Libye) département de langue française et Traducteur-interprète assermenté auprès du Tribunal de grande instance d'Orléans-Tours. Ses recherches et publications portent sur les récits de voyage et images de l'Orient. Il est traducteur du français vers l'arabe de : Pierre Loti, *Le Désert*, 1895, Dar Ousama, Amman, 2015.

Nouri Mbarek est assistant de l'enseignement supérieur à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Sousse. Il est titulaire d'une thèse de doctorat en didactique du français. Ses Domaines de recherche sont la didactique de la littérature, les théories littéraires et enseignement, la question de l'interculturalité, et la formation des professeurs et des formateurs.


Ahmad Helaiss occupe actuellement le poste de professeur assistant « maître de conférence » à l'Université Roi Saoud à Riyad (Arabie Saoudite) à la Faculté des Langues et de Traduction. Il est titulaire d'un doctorat en sciences du langage de l'Université de Rouen en 2014. Sa thèse s'intitule : *les dynamiques des représentations sociales dans la mise en œuvre d'une didactique de l'interculturel : analyse de discours d'apprenants saoudiens en situation de mobilité étudiante en France*. Ses recherches portent principalement sur la didactique des langues et cultures, l'approche interculturelle, les représentations sociales, la mobilité.

Nadia Boutechkil est chercheur au Laboratoire d'Études et de Recherches sur l'Interculturel. Elle est Professeur de l'Enseignement Supérieur Assistant au Département de Langue et Littérature Françaises de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université Chouaib Doukkali - El Jadida, au Maroc.

Yaqdhan Alassaf est enseignant de langue-culture française à l'Université de Mossoul (Irak) et doctorant au sein du laboratoire *Savoirs, Textes, Langages* (STL) de l'Université de Lille 3 (France). Ses recherches en didactique portent principalement sur l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication en milieu universitaire irakien pour l'enseignement-apprentissage du français, son projet de thèse s'intitulant : *Enseignement du FLE dans un environnement multi-média en Irak : du possible au réalisable*.

Nour-Eddine Fath est actuellement professeur à l'Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, Fès. Il y est chargé, entre autres, de cours de pragmatique cognitive et de didactique des langues-cultures. En 1982, après un baccalauréat littéraire, obtenu au Maroc, c'est logiquement que Nour-Eddine FATH s'oriente vers des études de lettres, à l'Université de Franche-Comté. D'un DEUG en lettres modernes (1984) à un Doctorat (1995) en linguistique, en passant par une licence (1985), une maîtrise (1986) et un DEA (1987), en sciences du langage, il passe treize ans à la Faculté des Lettres de Besançon. En 1998, Il est qualifié par le Conseil national des Universités (CNU, Paris), aux fonctions de maître de conférences, section 07. En 2011, il est promu au grade de professeur habilité à diriger des recherches, HDR, à la Faculté des lettres de Fès. Ses recherches, qui se revendiquent de l'approche anthropologique linguistique, interrogent les rapports entre langue, culture, vision du monde et identité. Il a publié plusieurs articles scientifiques, dans des revues internationales à comité de lecture, au Maroc, Algérie, Sénégal, France, Danemark, Colombie, etc.

Projet pour le n° 10 / 2017
Averroès, entre Orient et Occident¹
Projet coordonné par Sara Barbouchi et Henda Zaghouani



Né à Cordoue en 1126, l'an 520 de l'Hégire dans une famille de juristes malikites, il fut médecin de la cour des souverains almohades, cadí, juriste, philosophe et commentateur. Il fut également un des nombreux commentateurs des œuvres d'Aristote.

Ce numéro de *Synergies Monde Arabe* se penchera sur ce grand penseur qui a influencé son époque et celles qui suivirent. Nous proposons d'aborder la pensée du philosophe sur divers plans :

- intertextuel ou interdiscursif en examinant les influences philosophiques (au sens large incluant la Science) qui ont imprégné sa pensée et son œuvre ;
- les principes de sa pensée philosophique et des idées qui ont généré des modes de pensée nouveaux ;
- son apport dans le lien qu'il a établi entre Orient et Occident ;
- son actualité à travers les questions d'ordre culturel et religieux que traverse la planète aujourd'hui ;
- la question de l'interculture/transculture qui apparaît dans son œuvre du fait qu'il a été nourri de philosophie grecque et qui appelle aujourd'hui au dépassement des spécialisations, de la pensée unique pour réajuster en chacun sa dimension éclectique.

Note

1. Les normes et consignes rédactionnelles du n° 10 figurent sur l'appel à contributions à consulter sur les pages suivantes :

- revue *Synergies Monde Arabe* : <http://gerflint.fr/synergies-monde-arabe>

- liste officielle des appels thématiques des revues du Gerflint : <http://gerflint.fr/information>

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

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

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé.

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

10 L'article doit comprendre entre 15 000 et 30 000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page.

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

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

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

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

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

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

17 Pour un ouvrage

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

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

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

18 Pour un ouvrage collectif

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

19 Pour un article de périodique

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

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

21 Les textes seront conformes à la typographie française. En cas de recours à l'Alphabet Phonétique International, l'auteur pourra utiliser gratuitement les symboles phonétiques sur le site : <http://www.sil.org/computing/fonts/encore-ipa.html>

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

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

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

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

25 Une fois publié et numérisé par le Gerflint, tout article pourra être déposé (archivage institutionnel exclusivement) à condition que le Directeur de publication (assisté du Pôle éditorial) en donne l'autorisation. Les demandes sont à envoyer à l'adresse suivante : gerflint.edition@gmail.com. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article spécifié dans la politique éditoriale de la revue. Le Gerflint (Siège en France) ne peut honorer des commandes de numéros imprimés.



Synergies Monde Arabe, n° 9/2016
Revue du GERFLINT
Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale

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

Président d'Honneur: Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

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

Publications du GERFLINT

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

Le réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest
Synergies Afrique des Grands Lacs
Synergies Algérie
Synergies Argentine
Synergies Amérique du Nord
Synergies Brésil
Synergies Canada
Synergies Chili
Synergies Chine
Synergies Corée
Synergies Espagne
Synergies Europe
Synergies France
Synergies Inde
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 Sud-Est européen
Synergies Tunisie
Synergies Turquie
Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle éditorial : Sophie Aubin

Webmestre : Thierry Lebeau-pin

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

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Synergies Monde Arabe, n° 9 /2016

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

© GERFLINT – Sylvains-lès-Moulins – France – Copyright n° D47P2G4

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France 2016

Achevé d'imprimer en juin 2016 sous les presses de Drukarnia Cyfrowa EIKON PLUS
ul. Wybickiego 46, 31-302 Kraków - Pologne

GERFLINT

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

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

La francophonie est aussi une morale, au-delà de son statut de langue-culture en partage, car elle porte en elle le projet immense d'une « Civilisation de l'Universel » nourri par ses concepteurs à chaque moment crucial de l'Histoire. C'est un grand projet de paix mondiale. Les liens qui existent entre les humains remontent à la nuit des temps. Chacun est une résonance de ce vécu qui nous attache si profondément les uns aux autres et au tout, que nous actons en permanence pour que les synergies prennent forme et permettent l'avènement d'un univers transculturel espéré comme le stade suprême des échanges entre les hommes, lointain horizon que nous n'atteindrons sans doute jamais mais vers lequel, inlassablement, nous irons. Ce numéro est ainsi une collection de contributions à cet esprit francophone d'Amour, d'Amitié, de Partage et de Paix universelles. Chaque article en parle à sa manière, parfois clairement, souvent en filigrane.