

SYNERGIES MONDE ARABE

Numéro 1 - Année 2003

PARCOURS DIDACTIQUES ET PERSPECTIVES EDUCATIVES

Coordonné par
Ebrahim Al Balawi

Revue de
didactologie
des langues-cultures

GERFLINT

GRUPE D'ETUDES ET DE RECHERCHES
POUR LE FRANÇAIS LANGUE
INTERNATIONALE

Ce numéro a été publié avec le concours financier

du Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche
Direction des **R**elations **I**nternationales et de la **C**oopération
de la **M**aison des **S**ciences de l'**H**omme (Paris)
du **F**oyer **I**nternational d'**A**ccueil de **P**aris
du **G**roupe d'**E**tudes et de **R**echerches pour le **F**rançais **L**angue **I**nternationale

Synergies – Monde Arabe : revue de didactologie des langues et des cultures est une publication éditée par le GERFLINT sous l'égide de l'équipe CNRS / UMR CELEC CEDICLEC 3069 et du département de français langue étrangère de l'université Jean Monnet - Saint Etienne.

Synergies - Monde Arabe : Revue de didactologie des langues et des cultures
v.;21cm

Semestriel
ISSN

1. Didactique des langues étrangères 2. Culture et communication internationale
3. Relation avec l'ensemble des sciences humaines 4. Ethique et enseignement des langues et des cultures

Synergies Monde Arabe

Revue de didactologie des Langues et des Cultures

sous la direction de Ebrahim AL Balawi

Maître de conférences à l'Université de l'Imam Mohamed de Riyadh

Président : Muhammad Bakalla

Professeur à l'Université du Roi Saoud de Riyadh

Responsable de la publication

Ahmad Wadi Maître de conférence à l'Université du Roi Saoud
de Riyadh

Conseiller scientifique

Jacques Cortès Professeur des Universités. Président du GERFLINT

Rédacteur en chef

Ebrahim Al Balawi Maître de conférences à l'Université de l'Imam
Mohamed de Riyadh

Rédacteur en chef adjoint

Nicole Koulayan Maître de Conférences à l'Université de Toulouse
Le Mirail

Comité de lecture

Abdullah Alkhateeb Maître de Conférences à l'Université du Roi Abdullaziz
de Djeddah (A.S)

Faiz Alshihri Maître de Conférences - Université Roi Saoud de Riyadh

Serge Borg Docteur en Sciences du Langage Directeur du Centre
Culturel et de Coopération Linguistique de Turin (Italie)

Issam Dallal-Bachi Maître de Conférences à l'Université de Damas (Syrie)

Mohamed El Hannach Professeur à l'Université des Emirats Arabes Unis

Akram El-Sissi Professeur à l'Université Al-Azhar du Caire (Egypte)

Chantal Forestal Maître de Conférences (H.D.R) à l'Université
d'Aix-Marseille 1

Robert Galisson Professeur Emérite (Paris III, Sorbonne Nouvelle)

Michel Girardin Directeur-adjoint du Foyer International d'Accueil de Paris

Charley Hannoun Professeur de Droit à l'Université de Cergy-Pontoise

Mohamed Salah Nedjai Professeur à l'Université de Batna (Algérie)

Christian Puren	Professeur à l'Université Jean Monnet de Saint Etienne
Nebil Radhouane	Professeur à l'Université de Tunis 1
Jean-Jacques Richer	Maître de Conférences à l'Université de Dijon
Paul Rivenc	Professeur Honoraire ; Université de Toulouse Le Mirail
Jean-Paul Roumegas	Agrégé des Lettres
Mansour Sayah	Maître de Conférences à l'Université de Toulouse Le Mirail
Nelson Vallejo-Gomez	Diplômé de Philosophie (Sorbonne)

Politique éditoriale

Synergies Monde Arabe est une revue de didactologie des langues et des cultures étrangères. Sa vocation est aussi de promouvoir l'usage du français dans la communauté scientifique internationale, c'est pourquoi elle ne publie que des articles en français. En tant que revue ouverte sur le plan thématique, c'est-à-dire regroupant des communications sur des sujets variés touchant à la didactologie des langues et des cultures, les articles épars sont acceptés.

Siège :

GERFLINT - c/o Jacques Cortès - 17, rue de la Ronde Mare - Le Buisson Chevalier
27240 Sylvains les Moulins - France

Abonnements :

GERFLINT - c/o Jacques Cortès - 17, rue de la Ronde Mare - Le Buisson Chevalier
27240 Sylvains les Moulins - France

Périodicité : Semestrielle

Revue publiée sous le haut patronage de :

La Direction des Relations Internationales et de la Coopération (DRIC) du Ministère de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche

La Maison des Sciences de l'homme - Paris

La Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF)

Le FIAP Jean Monnet - Paris

L'Institut National des Sciences Appliquées de Rouen (INSA)

GERFLINT

Groupe d'Etudes et de Recherches pour le Français Langue Internationale

Association scientifique et professionnelle

Comité d'Honneur

Robert Galisson

Professeur émérite
Université de la Sorbonne Paris III

Gustavo Lopez-Ospina

Directeur de l'UNESCO
en Amérique Latine

Daniel Maximin

Ecrivain

Edgar Morin

Directeur de Recherches au CNRS

Dario Pagel

Président de la FIPF

Paul Rivenc

Professeur émérite
Université de Toulouse « Le Mirail »

Alain Touraine

Sociologue - Directeur à l'EHESS

Gianni Vattimo

Professeur à l'Université de Turin (Italie)

Robert Fouquet

Président de l'Université Jean Monnet
Saint Etienne

Maurice Aymard

Administrateur de la Maison des
Sciences de l'Homme (Paris)

Tullio de Mauro

Université de Rome « La Sapienza »

Muhammad Bakalla

Université de l'Imam Mohamed de
Riyadh (Arabie Saoudite)

Ernesto Bertolaja

Directeur de la Promotion et de l'enseignement
des langues de l'Union Latine

Conseil Scientifique, Editorial et Technique

Directeur : Jacques Cortès

Professeur des Universités,
Sciences du langage et Didactologie des Langues et des Cultures

Conseillers scientifiques

Evelyne Bérard

Maître de conférences au Centre de Linguistique Appliquée de Besançon (Université de Franche Comté). Sciences du langage et didactique des langues. Auteur de méthodes et directrice de la collection *Studio Didactique* des éditions Didier.

Serge Borg

Docteur en sciences du langage / Didactique des langues.
Chargé de mission du Ministère des affaires étrangères.
Directeur des cours du Centre culturel et de coopération linguistique de Turin

Jean Michel Blanquer

Professeur des Universités (Paris III) / Droit et Sciences juridiques
Directeur des Hautes Etudes d'Amérique Latine

Nilton de Almeida

Web designer. Informaticien.
Conseiller technique / Société Athéna21
São Paulo - Brésil

Chantal Forestal

Maître de Conférences HDR à l'université de Provence. Sciences du langage et didactique des langues.

Michel Girardin

Directeur-adjoint du FIAP Jean Monnet de Paris

Roger Goglu

Professeur agrégé de mathématiques, Docteur en sciences de gestion, Président de la Commission des cinq INSA (C5I), Responsable de la prospection et des étudiants, Directeur du 1er cycle de l'INSA de Rouen (Institut National des Sciences Appliquées).

Charley Hannoun

Professeur des Universités (Cergy Pontoise) / Droit et Sciences juridiques
Avocat au barreau de Paris.

Sylvie Lizard

Chargée de cours à l'Université de Rouen.

Gérard–Vincent Martin

Docteur en Sciences du langage, Chargé d'enseignement à l'université de Rouen et au rectorat de l'académie de Rouen, Responsable pour le GERFLINT des cours de FLE et des Universités d'été à l'INSA de Rouen.

Daniel Modard

Maître de conférences à l'université de Rouen. Sciences du langage.

Christian Puren

Professeur des Universités (Jean Monnet – Saint Etienne). Sciences du langage et didactologie des langues et des cultures

Jean-Jacques Richer

Maître de Conférences à l'Université de Dijon. Sciences du langage.

Jean Paul Roumegas

Agrégé des Lettres

Nelson Vallejo – Gomez

Diplômé de philosophie de l'Université de Paris – Sorbonne.

François Wioland

Professeur des Universités (Marc Bloch – Strasbourg). Phonétique et linguistique.
Directeur de l'institut international pour étudiants étrangers (IIEF).

Francis Yaiche

Maître de Conférences (Université de Paris V). Sciences du langage et communication

Conseillère éditoriale

Marilu Soria Borg

Directrice des éditions du GERFLINT
Coordination éditoriale internationale

Conseillers techniques

Sylvain Peuret

Webmestre du site Internet GERFLINT (<http://www.gerflint.org>)
Administrateur du réseau des revues Synergies dans le monde
Mise en page et Conseiller technique

Xavier Lechocinski

Technicien bureautique
Mise en page et Conseiller technique

Christelle Peuret

Secrétaire bureautique
Mise en page et Conseillère technique

SOMMAIRE

Préface.....	10
<i>Jacques Cortès</i>	
Vers l'Abîme.....	12
<i>Edgar Morin</i>	
Présentation.....	15
<i>Ebrahim Al Balawi</i>	
Ière partie : Didactologie des Langues-Cultures	
Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en Didactique.....	21
des Langues-Cultures. Vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. <i>Christian Puren</i>	
Une discipline de recherche moderne à part entière.....	34
<i>Al-Smadi Adnan</i>	
Le français en Jordanie : statut, rôle et image.....	37
<i>Elie Arabadi</i>	
Identification des voyelles orales du français langue étrangère.....	44
auprès des apprenants saoudiens : analyse perceptive <i>Faiz Alshihri :</i>	
IIème partie : Linguistique et Sociolinguistique	
Lexique-Grammaire de l'arabe : classe des verbes Qualitatifs.....	56
<i>Mohammad El Hannach</i>	
Politique et aménagement linguistique : L'état des L.E en A.S.....	78
<i>Ebrahim Albalawi</i>	
Linguistique et Didactologie des Langues-Cultures : Un dialogue parfois.....	83
difficile mais toujours nécessaire <i>Jacques Cortès</i>	
IIIème partie : Littérature et culture	
L'art de l'évasion dans 3 contes de Flaubert : un cœur simple ;.....	96
la légende de Saint Julien l'hospitalier et Hérodiad. <i>Akrām El-Sissi</i>	
Mario Scalési : mal à l'âme et voix de castrat.....	108
<i>Nebil Radhouane</i>	
Réflexions sur le métissage dans la littérature maghrébine d'expression.....	117
française <i>Samira Saïfi:</i>	

«Etranger ici, étranger là-bas» Le discours identitaire 123 des jeunes issus de l'immigration en France <i>Laetitia Aïssaoui, Myriam De Sousa</i>	123
Analyses de deux publications éditées	
La littérature francophone du Maghreb, le figé et le mouvant..... 134 <i>Abdullah Alqamdi :</i>	134
Paul Rivenc (ed), Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 3. 136 La méthodologie, 2003 <i>Raymond Renard</i>	136
«Traduction des sens du Coran : Evaluation du passé et planification 139 pour le futur». <i>Akram El-Sissi</i>	139
Islam et dialogue des cultures» 142 <i>Akram El-Sissi</i>	142
La gestion de contenu 144 <i>Sylvain Peuret</i>	144
Publication éditée récemment dans le champ de la D.L.C..... 148	148

Préface
Jacques Cortès
Président du GERFLINT

Je suis à la fois heureux et gêné de préfacer ce premier numéro de la revue *Synergies Monde Arabe*. Heureux parce qu'il s'agit là de l'aboutissement d'un effort collectif de trois années pour créer les conditions optimales d'accueil et de soutien qu'exige un projet d'une telle envergure. Heureux aussi parce que le Maître de l'ouvrage est mon disciple, le Docteur Ebrahim Albalawi, dont la foi et la persévérance me remplissent toujours d'une grande considération. Heureux enfin car je retrouve, dans les pages de cette revue, les noms de collègues d'un peu partout en France et dans le monde, dont la présence active au sein du GERFLINT, non seulement me rassure sur la solidité des liens qui nous unissent, mais aussi, et surtout, signifie que le programme esquissé à Sao Paulo, en février 2000, ne cesse de croître et d'embellir parce qu'il s'agit (le présent nous l'assure déjà et l'avenir le confirmera certainement) d'une entreprise capable de répondre à des nécessités modernes jusqu'ici traitées sans l'audace requise par les enjeux de la mondialisation, et donc sans la sage passion qu'elles exigent.

Mais je suis aussi fort gêné de m'exprimer avant Edgar Morin à qui le GERFLINT est implicitement redevable de ses principales orientations humanistes. Je ne parlerai toutefois, et ce sera ma seule excuse, que pour rendre hommage au Maître qu'il est pour nous tous, en tentant de dire combien le texte qu'il a eu la bonté de nous confier pour publication, trouve toute sa place et sa résonance dans ce *Synergies Monde Arabe*.

La première idée qui me vient à l'esprit consiste à faire observer que notre engagement pour la défense d'une discipline (la Didactologie des Langues-Cultures) ne peut avoir de sens et de portée que si, dans nos publications, nous ne nous enfermons pas dans des considérations de spécialistes pointus, dans des programmations étriquées, dans des politiques sans imagination à force d'être éternellement semblables à celles qui les ont précédées. Le défi majeur de notre temps, pour Edgar Morin, ce n'est pas de former des têtes bien remplies d'un savoir mutilé et cloisonné, mais des hommes et des femmes capables de saisir la « complexité du réel » et d'en discuter sans certitude préconçue. Enseigner-apprendre une langue-culture étrangère est un art difficile ayant toute sa place dans une Université réellement moderne, c'est-à-dire dans un lieu de liberté où la connaissance scientifique et la découverte de l'Autre et de Soi devront toujours être recadrées au sein d'un ensemble ouvert d'une grande complexité. Dans l'ouvrage qu'il a publié en 1999 aux Editions du Seuil, *La tête bien faite*, Edgar Morin cite le mathématicien Lichnerowitz qui disait : « *Notre Université présente, forme à travers le monde une proportion trop grande de spécialistes de disciplines prédéterminées, donc artificiellement bornées, alors qu'une grande partie des activités sociales, comme le développement même de la science, demande des hommes capables à la fois d'un angle de vue beaucoup plus large et d'une focalisation en profondeur sur les problèmes, et des progrès nouveaux transgressant les frontières historiques des disciplines* ». Dans le débat ouvert dès ce premier numéro de *Synergies Monde Arabe* entre une linguistique très arc-boutée sur des acquis institutionnels historiques et une

Didactologie des Langues-Cultures tentant vigoureusement de se désincarcérer, donc de faire reconnaître son identité et sa place dans l'Université contemporaine, on découvre un bel exemple de ce que Morin appelle les « savoirs disjoints ». Citons-le encore : « *Il y a inadéquation de plus en plus ample, profonde et grave entre nos savoirs disjoints, morcelés, compartimentés entre disciplines, et d'autre part des réalités ou problèmes de plus en plus polydisciplinaires, transversaux, multidimensionnels, transnationaux, globaux, planétaires* ».

Qu'on ne s'étonne donc pas de la place capitale que cette revue, dès les premières lignes, donne à *la culture*, cette grande oubliée des recherches linguistiques classiques qui, pour des raisons parfaitement légitimes, ont choisi d'ignorer (plus ou moins selon les Ecoles) le monde extérieur au profit de l'*analyse* et de la *présentation* d'un système rigoureusement formel, et pour cela même considéré comme réellement scientifique (ce qui implique le corollaire que toute démarche différente ne mériterait pas cet adjectif).

Pour nous, le monde extérieur existe, et les propos généraux d'Edgar Morin sur le progrès, ses vertus et ses dérives, sur le Moyen-Orient et les conflits cruels qui l'endeuillent, sur les rapports entre religion et laïcité, sur la barbarie planétaire qui nous menace de plus en plus, sur la nécessité de prendre conscience d'une « communauté de destin terrestre » capable de faire enfin émerger « une société civile planétaire » et de « générer une symbiose des civilisations » excluant le pire pour n'intégrer que le meilleur, tout cela est dit avec force, franchise et talent dans l'éditorial qui suit, donnant ainsi, par sa place inaugurale, le ton de la revue.

Synergies Monde Arabe, comme toutes les publications du réseau GERFLINT qui l'ont précédée, comme toutes celles qui lui emboîteront le pas dans un avenir proche, n'est donc pas une revue spécialisée dans un domaine pointu, mais un instrument de dialogue ouvert à des débats courtois et sincères, à l'interdisciplinarité, à la discussion noble. La seule contrainte – mais en est-ce bien une? – c'est l'écoute et le respect de l'Autre à qui l'on donne d'autant plus volontiers la parole qu'il est lui-même capable d'entendre les réponses aux questions qu'il pose à autrui.

A un moment où le bruit des armes et des bombes devient assourdissant, il est pour le moins utile de travailler à faire renaître la confiance et l'amitié entre les peuples, mais sans donner dans l'incantation ni dans l'angélisme. Qu'une revue scientifique en langue française soit, au Moyen-Orient, l'instrument d'une rencontre pacifique mais ardente et chaleureuse, voilà un chemin qui me paraît digne des hommes qui tentent déjà de s'y engager. Chacun de nous, en effet, arrive dans la discussion avec ses connaissances, sa rationalité, son discours, son sens du sacré. Tout cela est respectable mais appelle le dialogue. *Synergies Monde Arabe* est précisément là pour ça et je forme des vœux pour que son message fraternel soit bien entendu partout.

Vers l'abîme ?¹

*Edgar Morin*²

Sociologue et philosophe français

Le progrès scientifique a permis la production et la prolifération d'armes de mort massive, nucléaires, chimiques et biologiques. Le progrès technique et industriel a provoqué un processus de détérioration de la biosphère, et le cercle vicieux entre croissance et dégradation écologique s'amplifie. La mondialisation du marché économique, sans régulation externe ni véritable auto-régulation, a créé des nouveaux îlots de richesse mais aussi des zones croissantes de pauvreté ; elle a suscité et suscitera des crises en chaîne et son expansion se poursuit sous la menace d'un chaos auquel elle contribue puissamment. Les développements de la science, de la technique, de l'industrie, de l'économie qui propulsent désormais le vaisseau spatial Terre ne sont régulés ni par la politique, ni par l'éthique. Ainsi ce qui semblait devoir assurer le Progrès certain apporte certes des possibilités de progrès futur, mais aussi crée et accroît des périls.

Les développements susnommés sont accompagnés par de multiples régressions barbares. Les guerres se multiplient sur la planète et sont de plus en plus caractérisées par leurs composantes ethniques/religieuses. Partout la conscience civique régresse et les violences gangrènent les sociétés. La criminalité maffieuse est devenue planétaire. La loi de la vengeance remplace la loi de la justice en se prétendant la vraie justice. Les conceptions manichéennes s'emparent d'esprits faisant profession de rationalité. Les fous de Dieu et les fous de l'Or se déchainent. Les deux folies ont une connexion : la mondialisation économique favorise le financement du terrorisme qui vise à frapper mortellement cette mondialisation. En ce domaine comme en d'autres, la barbarie haineuse venue du fond des âges historiques se combine avec la barbarie anonyme et glacée propre à notre civilisation.

Les communications se multiplient sur la planète, mais les incompréhensions s'accroissent. Les sociétés sont de plus en plus interdépendantes, mais elles sont de plus en plus prêtes à s'entre déchirer. L'occidentalisation englobe le monde, mais provoque en réaction des refermetures identitaires ethniques, religieuses, nationales. Les certitudes irrationnelles égarent à nouveau, mais la rationalité abstraite, calculante, économistique, managériale, technocratique est elle-même incapable de saisir les problèmes dans leur humanité et dans leur planéarité. Les esprits abstraits voient l'aveuglement des fanatiques, mais non le leur. Les deux cécités, celle de l'irrationalité concrète et celle de la rationalité abstraite concourent pour enténébrer le siècle naissant,

J'avais depuis longtemps souligné que le Moyen-Orient se trouvait au cœur d'une zone sismique planétaire où s'affrontaient les religions entre elles, religions et laïcité, est et ouest, Nord et sud, pays pauvres et pays riches. Le conflit israélo-palestinien, au cœur de cette zone sismique, constituait de lui-même comme un cancer dont les métastases risquaient de se répandre sur le globe. Les interventions massives de Tsahal en territoire palestinien et les attentats kamikaze en territoire israélien ont intensifié un cercle vicieux infernal qui n'est plus désormais localisé. En effet, la répression meurtrière d'Israël a déclenché une lame antijuive inouïe dans le monde musulman, qui a repris en elle les

anciens thèmes de l'antijudaïsme chrétien et de l'antijudaïsme nationaliste occidental, de sorte que la haine d'Israël se généralise en haine du Juif. La violence aveugle des kamikaze palestiniens, puis les attentats d'Al Quaida ont amplifié une lame d'anti-islamisme non seulement en Israël mais aussi en Occident, non seulement chez les Juifs de diasporas, mais plus largement dans des milieux divers comme en témoigne le livre d'Oriana Fallaci contre l'Islam, religion identifiée à sa branche fanatique et régressive. L'aggravation de la situation pourrait créer de nouveaux foyers de conflits à l'intérieur des nations. La France, avec sa nombreuse population d'origine musulmane et son importante population d'origine juive, a pu jusqu'à présent éviter que des violences de jeunes Beurs et l'exaspération pro-Israélienne conduisent à l'affrontement. Un nouveau déchaînement au Moyen-Orient conduirait à un accroissement de haine et de violence, et la France laïque deviendrait le théâtre d'une guerre ethno-religieuse entre deux catégories de ses citoyens. De plus, bien que sa création n'ait pas été liée au conflit israélo-palestinien, Al Quaida après les attentats du Kenya, s'est emparé de la cause palestinienne pour justifier ses massacres. Le cercle vicieux Israël-Palestinien se mondialise, le cercle vicieux Occident-Islam s'aggrave. La guerre d'Irak éliminera un horrible tyran, mais elle intensifiera les conflits, les haines, les révoltes, les répressions, les terreurs, et elle risque de convertir une victoire de la démocratie en victoire de l'occident sur l'Islam. Les vagues d'antijudaïsme et d'antislamisme se renforceront, et le manichéisme s'installera dans un choc de barbaries nommé choc des civilisations.

Le responsable de la plus grande puissance occidentale est devenu apprenti sorcier ; dans sa lutte myope contre les effets du terrorisme, il en favorise les causes ; dans son opposition aux régulations économiques et écologiques, il favorise les dégradations de la biosphère.

La barbarie du XXe siècle a déchaîné sur de multiples régions d'humanité les fléaux de deux guerres mondiales et de deux super totalitarismes. Les traits barbares du XXe siècle sont encore présents dans le XXIe, mais la barbarie du XXIe siècle, préludée à Hiroshima porte de plus, en elle, l'autodestruction potentielle de l'humanité. La barbarie du XXe siècle avait suscité des Terreurs policières, politiques, concentrationnaires. La barbarie du XXIe siècle apporte après le 11 septembre une potentialité illimitée de Terreur planétaire.

Les Nations ne peuvent résister à la barbarie planétaire sinon en se refermant de façon régressive sur elles-mêmes, ce qui renforce cette barbarie. L'Europe est incapable de s'affirmer politiquement, incapable de s'ouvrir en se réorganisant, incapable de se souvenir que la Turquie a été une grande puissance européenne depuis le XVIe siècle et que l'Empire ottoman a contribué à sa civilisation. (Elle oublie que c'est le christianisme qui dans le passé s'est montré intolérant pour toute autre religion pendant que l'Islam andalou et ottoman acceptait christianisme et judaïsme).

Sur le plan mondial, les prises de conscience sont dispersées. L'internationale citoyenne en formation est embryonnaire. Une société civile planétaire n'a pas encore émergé. La conscience d'une communauté de destin terrestre demeure disséminée. Une véritable alternative ne s'est pas encore formulée.

L'idée de développement, même réputé « durable », donne pour modèle notre civilisation en crise, celle-là même qu'il faudrait réformer. Elle empêche le monde de trouver des formes d'évolution autres que celles qui sont calquées sur l'occident. Elle empêche de générer une symbiose des civilisations, qui intégrerait le meilleur de l'Occident (les droits de l'homme et de la femme, les idées de démocratie) mais en exclurait le pire. Le développement est lui-même animé par les forces incontrôlées qui conduisent à la catastrophe.

J.P. Dupuy, dans son livre *Pour un catastrophisme éclairé* propose de reconnaître l'inévitabilité de la catastrophe afin de l'éviter. Mais outre le fait que le sentiment d'inévitabilité peut conduire à la passivité, Dupuy identifie abusivement le probable à l'inévitable. Le probable est ce qui, pour un observateur en un temps et un lieu donnés

disposant des informations les plus fiables, apparaît comme le processus futur. Et effectivement tous les processus actuels conduisent à la catastrophe. Mais l'improbable reste possible et l'histoire passée nous a montré que l'improbable pouvait remplacer le probable, comme ce fut le cas en fin 41-début 42, quand la probable longue domination de l'empire hitlérien sur l'Europe devint improbable pour faire place à une probable victoire alliée. En fait toutes les grandes innovations de l'histoire ont brisé les probabilités : il en fut ainsi du message de Jésus et Paul, de celui de Mahomet, du développement du capitalisme puis de celui du socialisme.

La porte est ouverte donc sur l'improbable même si l'accroissement mondial de barbarie le rend actuellement inconcevable.

Paradoxalement le chaos où l'humanité risque de sombrer porte en lui son ultime chance. Pourquoi? Tout d'abord parce que la proximité du danger favorise les prises de conscience qui peuvent alors se multiplier, s'amplifier et faire surgir une grande politique de salut terrestre. Et surtout pour la raison suivante : quand un système est incapable de traiter ses problèmes vitaux, soit il se désintègre, soit il est capable, dans sa désintégration même, de se métamorphoser en un meta-système plus riche, capable de traiter ces problèmes. L'humanité est actuellement incapable de traiter ses problèmes les plus vitaux, à commencer par celui de sa survie. Elle est techniquement capable, mais politiquement incapable d'éliminer la faim dans le monde. Cette incapacité culmine aujourd'hui dans le paradoxe argentin dont la production alimentaire est 5 fois supérieure aux besoins de la population, alors qu'un grand nombre d'enfants (25 % pour la province de Tucuman) souffrent de malnutrition grave. De fait, dans le monde actuel, il est impossible de réaliser le possible.

Ici l'idée de feed-back positif nous est utile. Cette notion, formulée par Norbert Wiener, désigne l'amplification et l'accélération incontrôlées d'une tendance au sein d'un système. Dans le monde physique, un feed-back positif conduit infailliblement ce système à la désintégration. Mais dans le monde humain, comme l'a pointé Magoroh Maruyama, le feed-back positif, en désintégrant d'anciennes structures pétrifiées, peut susciter l'apparition de forces de transformation et de régénération. La métamorphose de la chenille en papillon nous offre une métaphore intéressante : quand la chenille est entrée dans le cocon, elle opère l'autodestruction de son organisme de chenille, et ce processus est en même temps celui de formation de l'organisme de papillon, lequel sera à la fois le même et autre que la chenille. Cela est la métamorphose. La métamorphose du papillon est pré-organisée. La métamorphose des sociétés humaines en une société-monde est aléatoire, incertaine, et elle est soumise aux dangers mortels qui lui sont pourtant nécessaires. Aussi l'humanité risque-t-elle de chavirer au moment d'accoucher de son avenir.

Pourtant de même que notre organisme porte en lui des cellules souches indifférenciées capables, comme les cellules embryonnaires, de créer tous les divers organes de notre être, de même l'humanité possède en elle les vertus génériques qui permettent les créations nouvelles ; s'il est vrai que ces vertus sont endormies, inhibées sous les spécialisations et rigidités de nos sociétés, alors les crises généralisées qui les secouent et secouent la planète pourraient susciter la métamorphose devenue vitale. C'est pourquoi il faut passer par la désespérance pour retrouver l'espérance.

Notes

¹ Une première version de cet article a été publiée par le journal Le Monde, le 31 décembre 2002.

² Edgar Morin, sociologue et philosophe français, né à Paris en 1921, est l'auteur d'une œuvre considérable portant sur la méthode de la pensée complexe. Dernier ouvrage : La méthode 5. L'humanité de l'humanité : L'identité humaine. Ed. du Seuil, Paris, 2002. Edgar Morin est membre d'honneur du GERFLINT.

SYMAR : une chance à saisir

Présentation du numéro

Ebrahim AlBalawi

Maître de Conférences

Université de l'Imam Mohamed de Riyadh

L'idée de SYMAR (abréviation de *Synergies Monde Arabe*) est née à Sao Paulo en 2000, s'est ensuite développée à Sylvains les Moulins (Normandie) et à Paris - autour de Jacques Cortès et de ses disciples - pour prendre finalement vie effective à Riyadh après un long périple international puisque des revues *Synergies* du GERFLINT existent déjà au Brésil, au Pérou, en Russie, au Vietnam, en Corée du Sud et dans les Républiques Baltes, et que de nombreuses autres sont sur le point de naître un peu partout dans le monde. SYMAR se veut ainsi un maillon solide dans une longue chaîne d'amitié et de collaboration scientifique désintéressées dont le monde a d'évidence le plus grand besoin en ces temps de violence et de tumulte.

Nos objectifs majeurs en publiant cette revue peuvent être résumés en 3 points :

- il s'agit d'abord de créer un laboratoire-réseau de recherche dans le Monde arabe, capable d'accueillir, de conseiller, d'orienter et d'aider les (jeunes) chercheurs francophones dans le domaine des sciences du langage en général et plus particulièrement (mais sans exclusive) en didactologie des langues-cultures.
- Il s'agit ensuite d'offrir une possibilité de dialogue international à ces chercheurs dans le cadre du GERFLINT, grâce notamment au site internet <http://www.gerflint.org> qui rassemble toutes les publications du réseau et constitue un pôle d'information et d'échange essentiel.
- Il s'agit enfin d'œuvrer à une meilleure compréhension entre les peuples en encourageant un travail de recherche en profondeur sur l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures, discipline certainement promise au plus riche avenir sur une planète où le dialogue, par ignorance réciproque, se transforme naturellement en affrontement violent.

Visée scientifique, donc, mais aussi visée sincèrement et profondément humaniste, à la mesure des besoins d'une communauté internationale en grande détresse relationnelle.

Nous avons symboliquement choisi un texte d'Edgar Morin pour inaugurer la naissance de notre revue. Je renvoie à la Préface de Jacques Cortès pour l'exposé des raisons de ce choix prestigieux qui honore SYMAR et l'ensemble des chercheurs du GERFLINT.

Dans ce premier numéro nous n'avons pas fixé de thématique unique à nos auteurs qui ont donc eu la plus grande liberté pour s'exprimer sur les sujets de leur choix. La moisson a été très riche dans la mesure où nous avons finalement pu regrouper les articles reçus sous trois rubriques complémentaires :

- Didactologie des Langues-Cultures
- Littérature et Culture
- Linguistique et Sociolinguistique

Le premier volet de cette trilogie commence par un article de synthèse de Christian Puren qui défend l'idée que les différentes méthodologies constituées dans l'enseignement scolaire des langues étrangères se sont construites sur un mode d'adéquation entre ce que l'on demande aux élèves de réaliser en langue étrangère (la perspective actionnelle) et les compétences culturelles auxquelles ces réalisations les conduisent (la perspective culturelle). D'une méthodologie à l'autre il y a régulièrement un dépassement des deux perspectives qui exige la mise en place d'une nouvelle cohérence, et Puren montre, à titre d'exemple, que c'est bien le cas du *Cadre européen commun* élaboré entre 1996 et 1998 par le Conseil de l'Europe, cadre faisant suite, on le sait, à l'approche communicative. Il précise toutefois que si la didactique se complexifie, toute nouvelle cohérence ne saurait se substituer à celles qui la précèdent mais simplement s'ajouter à la panoplie des instruments déjà disponibles pour la gestion du processus d'enseignement/apprentissage. On ne fait donc pas table rase du passé, on l'enrichit dans le meilleur des cas en complexifiant ses apports, laissant à chacun la liberté très éclectique de ses choix stratégiques.

Smadi Adnan, jeune étudiant jordanien de l'Université de Rouen, et prochainement de Caen, développe l'idée que la Didactologie des Langues est une discipline universitaire à part entière qui s'est édifiée en interaction avec différents champs circumvoisins tout en s'intégrant progressivement, suite à une forte demande, dans les institutions éducatives universitaires où elle se présente désormais comme un ensemble autonome et dynamique justifiant pleinement son institutionnalisation. Position très moderniste écartant définitivement l'idée que la didactique serait une sorte d'annexe applicationniste des sciences du langage.

Pour Alrabadi Elie, actuellement en formation doctorale à l'Université de Rouen, la question du statut, du rôle et de l'image de la langue française en Jordanie est une préoccupation d'importance présentée avec minutie sous les angles les plus divers. La convergence des positions politiques française et arabes sur les questions du Moyen-Orient lui paraît constituer une raison majeure d'intérêt pour la langue et la culture d'un pays avec lequel le monde arabe dans son ensemble se sent en sympathie.

Faiz Alshihri enfin aborde un problème d'une grande précision : la perception et l'identification, par des étudiants saoudiens, des voyelles orales du français. Il nous propose pour cela une approche expérimentale élaborée à la lumière de certaines théories contemporaines. Le problème est complexe car le français se signale par une étonnante richesse vocalique (12 voyelles orales et 4 nasales) qui sont d'évidence source de difficultés considérables pour des étudiants arabophones.

Dans le deuxième volet de notre trilogie, nous abordons les problèmes sous l'angle de la linguistique et de la sociolinguistique.

Disciple de Z.Harris et de Maurice Gross, Mohamed El Hannach, Professeur à l'Université des Emirats Arabes Unis, nous propose ensuite une partie substantielle de ses riches travaux d'analyse lexico-syntaxique des verbes qualitatifs de l'arabe. La phrase y est prise comme une unité minimale de sens comportant un sujet humain en relation active avec un verbe doté d'une mémoire (formule heureuse) où sont enregistrées ses caractéristiques syntactico-sémantiques. Rejetant le concept de corpus, à ses yeux non opératoire, M.E.H. opte pour celui de *base de données* excluant l'idée d'une syntaxe fermée (de type *tout le corpus et rien que le corpus*) et prône la relativité des règles susceptibles de rendre compte, au moyen d'un nombre fini d'opérations, du fonctionnement algorithmique de chacune des classes du lexique. Les verbes, ainsi,

peuvent être regroupés en familles et en populations, en classes et en sous-classes où chacun d'eux n'est complètement identique à aucun autre car, au-delà des caractéristiques générales d'une catégorie d'appartenance, ce sont les propriétés spécifiques du monème verbal que nous révèlent les adjonctions et transformations diverses de la phrase pratiquées avec virtuosité par le linguiste. Article de haute tenue scientifique, appelé à faire date dans le champ traité.

Je propose personnellement (qu'on veuille bien me pardonner d'évoquer ici ma modeste contribution), quelques réflexions de politique et d'aménagement linguistiques en A.S. Ma visée est triple : 1) la défense d'une langue et d'une culture nationales ne peut être cohérente que dans un cadre mondial plurilingue. Il convient donc, en A.S comme ailleurs, d'encourager l'apprentissage des langues étrangères, et notamment de celles qui ont un pouvoir de diffusion lié à la richesse reconnue de leur patrimoine culturel ; 2) la position d'évidence prioritaire de l'anglais n'interdit pas au français (en dépit de son éviction officielle de l'enseignement public en 1971) de progresser notablement dans les représentations saoudiennes ; 3) il s'agit là d'un facteur positif pour le développement du plurilinguisme en A.S, l'un des pays les plus aptes à mettre en œuvre une politique linguistique *exemplaire* parce qu'en adéquation avec les enjeux humanistes (encore ignorés) de la mondialisation.

Enfin Jacques Cortès clôture ce deuxième volet par une analyse des rapports entre didactologie des langues-cultures et linguistique générale, deux disciplines foncièrement différentes par la visée, les concepts et les méthodes, mais que la tradition universitaire, sous des prétextes divers, s'obstine à enfermer dans un schéma de servitude épistémologique. La didactologie, en effet, est présentée comme l'application simple de théories linguistiques, donc du même coup chassée du domaine scientifique qu'occuperait en toute exclusivité la linguistique. Jacques Cortès constate d'abord que cette dernière connaît, depuis plusieurs décennies, une « crise » majeure, notamment en syntaxe où les grands chercheurs du XXème siècle n'ont guère laissé à leurs successeurs que le droit de gérer chichement le domaine fastueux qu'ils leur ont légué. Ces derniers tournent donc en rond. Analysés de façon serrée, les échanges entre Chomsky et Piaget au Colloque de Royaumont dans les années 70, de même que l'ouvrage magistral de Jean-Claude Milner, en 1989, sur l'état de la science du langage, montrent précisément, nous dit J.C. que « *le fil de la science est bien près d'être rompu* ». Les linguistes ont donc de nouveau recours à un « coup de force » (non plus inaugural mais final) en jouant à fond la carte de l'applicationnisme, seule capable de les maintenir provisoirement en position suzeraine. Il est certain que cette situation est préjudiciable non seulement aux relations - qui pourraient être de bon aloi - entre deux disciplines épistémologiquement différentes, mais surtout paralyse le mouvement de recherche le plus apte à entrer en adéquation avec les besoins humanistes et communicatifs du monde contemporain. Là encore, donc, des évolutions de mentalité sont à espérer.

Avec le troisième volet de notre trilogie, nous pénétrons résolument dans le domaine de la littérature et de la culture.

Akram El-Sissi, professeur à l'Université Al Azhar du Caire, nous convie d'abord à une brillante relecture des 3 contes de Flaubert : *Un cœur simple, la Légende de Saint Julien l'Hospitalier et Hérodiade*. Il s'agit d'un tryptique écrit presque à la fin de sa vie (entre 1875 et 1877) par Flaubert, « pour obéir au vœu de George Sand qui (...) reprochait (à son ami) de toujours « travailler dans la désolation ». Akram El-Sissi envisage l'écriture de ces trois contes comme une véritable tentative d'évasion, c'est-à-dire comme un « exutoire », un « divertissement », un « soulagement », une fuite dans **le temps** : rétrospectif dans *un cœur simple* (lien avec la propre jeunesse de Flaubert) ; médiéval dans *La légende de Saint Julien* ; antique dans *Hérodiade*. Mais aussi évasion dans **l'espace**, distraction (au sens de rupture avec soi-même) dans la transcription des icônes de la Cathédrale de Rouen pour la décapitation de Saint Jean Baptiste ou dans la transposition métonymique du parricide dans la légende de Saint Julien (Flaubert s'est

toujours senti un peu coupable envers son père pour avoir dilapidé sa fortune). Mais ces trois contes sont aussi dominés par une évasion de type **métaphysique** vers le haut, vers le ciel, vers Dieu et la félicité éternelle comme l'annonce déjà le nom (Félicité) de la servante fidèle d'*Un cœur simple*. Analyse lucide, érudite, placée sous l'égide de Vladimir Propp dans la citation finale : « *l'étude du conte doit être menée suivant une méthode rigoureusement déductive, c'est-à-dire en allant du corpus aux conclusions* ». Dont acte.

Nebil Radhouane, Maître de Conférences à l'Université de Tunis et Professeur associé à l'Université du Roi Saoud de Riyadh propose une étude raffinée sur Marius Scalesi, un grand poète italo-tunisien (1892-1923) unanimement considéré par la critique, tant française que tunisienne, comme le Maître d'un courant poétique l'apparentant à Baudelaire, Verlaine, Nerval ou Mallarmé (pour ne citer que quelques influences). Le texte de Nebil Radhouane est d'un classicisme empreint d'émotion et de délicatesse pour parler d'une œuvre et d'un poète qu'il connaît admirablement. Pages fortes, à lire et à relire pour découvrir la poésie étonnante de beauté d'un homme cruellement blessé par la vie, malade, condamné, mais « capable de retrouver, par la grâce de son art, son corps rêvé et perdu » : « *Scalesi le meurtri, Marius le castrat, Mario il castrato, ne doit la beauté singulière de sa voix à rien d'autre qu'à ce feu sacré qui le brûle et qu'il dit porter en son sein comme une braise* ». Texte rare par son inspiration et son élégance.

Samira Saïfi, jeune doctorante de l'Université de Rouen, se propose d'examiner, dans un bref mais dense article, à quel type de littérature rattacher les auteurs maghrébins d'expression française. Après une présentation très sombre de la littérature du Maghreb entre 1945 et 1962 (date de l'indépendance de l'Algérie) où elle parle d'écrivains de l'aliénation ou de l'acculturation (dont Albert Memmi serait le modèle) et d'écrivains du refus comme Malek Haddad, voire du désespoir comme Mustapha Tlili (*la rage aux tripes*), elle trace une ligne d'évolution post-indépendance plutôt positive vers une nouvelle identité transculturelle et une écriture métisse incorporant l'occident pour se réconcilier avec la « belle et maléfique étrangère » qu'est la langue française et les « magnifiques contraintes qu'elle impose ». Samira Saïfi s'appuie pour cela, avec beaucoup de finesse et de sensibilité, sur un roman d'Abdelkader Khatibi : *La mémoire tatouée*, 1971, et un autre d'Abdelwahab Meddeb : *Talismano*, 1979.

Aïssaoui Laetitia et De Sousa Myriam sont également deux doctorantes de l'Université de Rouen qu'intéressent des problèmes d'identité culturelle et sociale non sans liens, quoique dans un tout autre domaine, avec celles évoquées précédemment. Comment gérer sa construction identitaire d'essence forcément évolutive quand on est en France un jeune issu de l'immigration : portugaise pour Myriam et maghrébine pour Laetitia ? L'article, écrit à deux mains, examine avec lucidité et minutie les deux cas de figure pour parvenir à la conclusion que l'appartenance biculturelle est une forme de nouvelle culture débouchant non pas sur la classique situation d'acculturation impliquant un rejet aliénant du passé et même du présent familial, mais sur une « reculturation » par combinaison d'apports complémentaires du pays d'origine des parents et du pays d'adoption qui, pour les enfants, est souvent aussi le pays de naissance. Pour obtenir l'eau, concluent avec humour les deux chercheurs, il faut O et H2. Pour former un bon citoyen français, le métissage est non seulement acceptable mais nécessaire. Conclusion que ne saurait désavouer Edgar Morin.

La richesse et la diversité des articles traités dans ce numéro se conjuguent à une évidente cohérence d'ensemble. Il s'agit, on l'aura compris, d'un ouvrage de composition placé sous le signe de l'interdisciplinarité, donnant donc la parole à tous ceux qui, quel que soit leur domaine spécifique de recherche, travaillent à une meilleure compréhension entre les hommes et les femmes de toutes les cultures, sans arrière-pensée ni équivoque. *Synergies Monde Arabe* n'est donc pas qu'un simple instrument de travail et d'information, c'est aussi le témoignage que l'amitié, la solidarité et le respect réciproques sont des armes de construction massive. Que le français soit, au cœur du

monde arabe, notre code commun de communication, est un signe symbolique assez fort pour rendre superflu tout commentaire.

Le deuxième numéro de notre revue est déjà en bonne voie d'achèvement. Il portera précisément sur *La Langue Française dans les Pays méditerranéens*. J'invite tous ceux qu'un tel thème inspire à prendre contact avec moi.

Mais d'autres numéros très différents, très ouverts, sont à construire ensemble. A tous les chercheurs du monde arabe, j'adresse donc très amicalement une invitation à rejoindre cette revue qui est la leur.

Ière Partie :
Didactologie des langues cultures

Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en DLC : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle¹

Christian Puren

Université Jean Monnet, Saint-Etienne

« La pensée naît de l'action pour retourner à l'action. »

Henri Wallon, *De l'acte à la pensée*, 1942.

« La pensée part de la pratique pour y retourner. »

Paul Langevin, *Ecrits philosophiques et pédagogiques*, 1947.

Résumé

Dans cet article, l'auteur passe en revue la succession, dans l'enseignement scolaire français des langues étrangères, des différentes méthodologies constituées, en montrant comment chacune s'est construite sur un mode d'adéquation entre sa perspective actionnelle (à savoir les actions qu'elle prépare les élèves à réaliser en langue étrangère) et sa perspective culturelle (à savoir les compétences culturelles auxquelles elle prépare les élèves). Il défend l'idée que la nouvelle perspective actionnelle proposée dans le *Cadre européen commun* de 1996-1998 du Conseil de l'Europe constitue un dépassement de la perspective actionnelle de l'approche communicative, et qu'elle implique par conséquent un dépassement de la perspective culturelle qui lui était liée, celle de l'interculturel. Il ébauche enfin les grandes lignes de ce que devrait être la nouvelle cohérence correspondante, qu'il nomme « perspective co-actionnelle-co-culturelle », tout en précisant que dans le cadre de la « didactique complexe » qu'il promeut, il ne s'agit pas de substituer cette nouvelle cohérence aux cohérences antérieures, mais de l'ajouter à la panoplie des instruments déjà disponibles pour la gestion du processus d'enseignement/apprentissage.

Mots clés

Méthodologies, approche communicative, interculturel, perspective actionnelle, co-action, co-culturel.

Introduction

Le titre choisi pour cet article demande explication : j'emprunte l'expression de « perspective actionnelle » aux rédacteurs du *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues* du Conseil de l'Europe (1996, 1998), qui la définissent ainsi au tout début du chapitre (3.1) qu'ils lui consacrent :

Un cadre de référence doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. (je souligne)

Je vais donner ici à cette expression de « perspective actionnelle » le sens plus large qu'elle me semble mériter, les différents cadres de référence qui se sont succédés dans l'histoire de la didactique des langues-cultures s'étant tous forcément définis chacun à leur époque en fonction d'une conception² d'ensemble de l'usage et de l'apprentissage de ces langues.

Sur ce modèle de l'expression de « perspective actionnelle », j'utiliserai celle de « perspective culturelle » pour désigner les conceptions successives de la culture envisagée de même à la fois dans son usage et dans son apprentissage.

Les deux thèses que je vais défendre dans cet article sont les suivantes :

1) La cohérence externe de chaque méthodologie est construite à partir de sa perspective actionnelle au moyen de la mise en adéquation maximale (c'est-à-dire de la recherche de l'homologie) :

- des fins, à savoir les actions qu'on veut que les élèves soient capables de réaliser en langue étrangère dans la société à leur sortie du système scolaire, actions dont l'ensemble constitue ce que j'appelle « l'objectif social de référence »³
- et des moyens, à savoir les actions qu'on fait réaliser aux élèves en classe dans le but de leur faire atteindre cet objectif.

2) La cohérence interne de chaque méthodologie est construite au moyen de la mise en adéquation maximale de sa perspective actionnelle et de sa perspective culturelle.

Si ces deux thèses sont exactes, la nouvelle « perspective actionnelle » du Conseil de l'Europe implique nécessairement un dépassement de la perspective interculturelle actuellement dominante en didactique des langues-cultures, puisque celle-ci correspond à l'approche communicative élaborée il y a trente ans, au début des années 70.

Je me propose de modéliser les différentes configurations historiques prises en France par cette double adéquation au moyen de quatre paires de concepts (le premier actionnel, le second culturel) : la traduction/les valeurs, l'explication/les connaissances, l'interaction/les représentations, la co-action/les conceptions. C'est pour désigner cette toute dernière configuration historique – actuellement en train d'émerger en Europe – que j'utiliserai l'expression de « perspective co-actionnelle-co-culturelle ».⁴

La double perspective « traduction/valeurs »

Cette double perspective correspond à la méthodologie traditionnelle scolaire d'enseignement/apprentissage des langues vivantes telle qu'elle s'est calquée à l'époque sur celle de l'enseignement scolaire du latin et du grec, et qui est restée dominante en France jusqu'à la fin du XIX^e siècle.

L'objectif social de référence correspond à celui d'une époque où les voyages à l'étranger – et les voyages des étrangers en France – sont encore très rares et limités et ne concernent qu'une infime minorité de la population. Il correspond aussi à une époque « pré-médiatique », dans laquelle les documents de langue-culture étrangère sont rares,

les plus disponibles étant les grands textes littéraires.

Dans cette méthodologie traditionnelle, la perspective actionnelle est celle de la traduction. Cette méthodologie est d'ailleurs appelée aussi de « grammaire-traduction », le thème y étant mis principalement au service de l'enseignement de la langue⁵, la version au service de l'enseignement de la culture, l'homologie fins-moyens portant sur les deux types de traduction : dans l'enseignement aux adultes, on entraîne les apprenants au thème oral instantané pour les préparer à communiquer en langue étrangère ; dans l'enseignement scolaire, on leur fait traduire des textes classiques en classe pour les préparer à pouvoir plus tard continuer à les lire. Jusqu'à la fin du XIX^e siècle, en effet, la didactique des langues-cultures fonctionne en régime de paradigme indirect, c'est-à-dire que l'on y considère que comprendre parfaitement une langue étrangère c'est faire une version mentale instantanée et inconsciente, la parler couramment faire un thème de même type. On pensait donc logiquement – par application du même principe de l'adéquation maximale fins-moyens – que pour enseigner une langue étrangère, il fallait faire traduire intensivement les apprenants jusqu'à ce que leur traduction devienne instantanée et inconsciente.

On peut parler dans ce cas de perspective actionnelle « universaliste », dans la mesure où toutes les langues sont supposées relever du même dispositif didactique, et qu'elles y sont parfaitement réversibles : exception faite de la langue des consignes, un manuel pour l'apprentissage de l'italien langue étrangère à des Français, par exemple, peut être parfaitement identique dans ses textes et ses exercices à un manuel pour l'enseignement du français langue étrangère à des Italiens.

La perspective culturelle de cette méthodologie est tout aussi universaliste : c'est celle dite des « Humanités », dont le noyau dur idéologique est constitué des trois valeurs étroitement reliées du Vrai, du Beau et du Bien.⁶ Comme l'explique Emile DURKHEIM dans l'une de ses conférences pédagogiques des années 1900, ce que l'on cherche à faire retrouver aux élèves dans les grands textes classiques, ce ne sont pas les particularités de telle ou telle culture, mais au contraire le « fonds commun de toute l'Humanité » que sont supposées constituer ces valeurs universelles. On ne s'intéresse pas aux connaissances culturelles, mais à cette « culture générale » que l'instruction du 15 juillet 1890 pour l'Enseignement classique présente en ces termes : « La vraie fin que le maître, tout en s'attachant avec passion à sa tâche journalière, devra constamment avoir présente à l'esprit, c'est de donner, par la vertu d'un savoir dont la majeure partie se perdra, une culture qui demeure. »

Dans la traduction professionnelle telle qu'elle est actuellement conçue, la conscience des spécificités culturelles du texte d'origine amène souvent à les « rendre » au moyen d'équivalences dans la culture du lecteur. Dans la méthodologie traditionnelle, au contraire, l'universalité postulée des contenus culturels (du moins de ceux auxquels on s'intéresse) légitime une traduction censée les reproduire au moyen de correspondances étroites : le sens recherché est supposé donné d'emblée par la traduction littérale, même si celle-ci devra ensuite être réécrite en « bon français ». Perspective actionnelle et perspective culturelle y sont donc en parfaite adéquation, la première étant mise au service de la seconde dans l'enseignement scolaire.

2. La double perspective « explication/connaissances »

Cette double perspective correspond à la méthodologie dite « active » qui est restée en vigueur dans l'enseignement scolaire français des années 1920 aux années 1960 (mais elle commence à s'élaborer dès le début des années 1900 dans la réflexion sur l'application de la méthodologie directe au second cycle, et elle se prolonge comme on le verra jusqu'à nos jours), méthodologie dont l'évolution est marquée par les trois instructions officielles de 1925, 1938 et 1950.⁷

Comme dans la méthodologie traditionnelle, on retrouve dans la méthodologie active la même homologie fins-moyens appliquée à la nouvelle perspective actionnelle. Dans l'objectif social de référence, il s'agit de rendre les élèves capables plus tard d'entretenir et de développer leurs connaissances en langue-culture étrangère par l'intermédiaire de ces documents variés désormais de plus en plus accessibles à tous : littérature encore, bien sûr (avec logiquement une forte réorientation vers le roman moderne), mais aussi journaux, revues, plus tard émissions de radio et de télévision, les progrès de la reproduction photographique ouvrant très tôt l'accès à de nombreux autres types de documents authentiques. On y prépare les élèves de la même manière, en leur enseignant la langue et la culture étrangères au moyen d'une exploitation didactique de ces mêmes documents calquée sur ce même usage. Le statut et la fonction scolaires du document-support de base de l'unité didactique – c'est le dispositif dit d'« intégration didactique », qui a perduré jusqu'à nos jours dans la conception des épreuves du baccalauréat – correspondent donc exactement à ceux qui leur étaient assignés à l'époque dans l'objectif social de référence.

La perspective culturelle, quant à elle, va devoir s'orienter vers les spécificités des cultures étrangères : à partir du moment où l'on accède à des documents plus nombreux, plus variés et plus récents, on perçoit les cultures comme vivantes et différentes les unes des autres. C'est pourquoi la perspective actionnelle correspondante va désormais exiger de la part des élèves l'accès aux connaissances et leur utilisation. Adrien Godart, l'un des tout premiers théoriciens de la « lecture directe » des textes littéraires en second cycle, considère par exemple dès 1907 que « ce qui importe, ce sont les impressions qu'ils [les élèves] reçoivent du contact immédiat et personnel des œuvres littéraires, la conscience qu'ils ont de se trouver devant une conception particulière de l'art ou de la vie, la curiosité des problèmes moraux, historiques et sociaux que pose la lecture de ces œuvres » (p. 281). Et près d'un demi-siècle plus tard, le rédacteur de l'instruction de 1950 définit ainsi le « double objet » de l'enseignement des langues étrangères : « exercer les élèves à la pratique de la langue et contribuer à leur enrichissement intérieur par l'étude de textes représentatifs de la vie et de la pensée du peuple étranger. Ces deux préoccupations ne devront jamais être dissociées. »⁸

Dans la méthodologie active comme dans la méthodologie traditionnelle scolaire, c'est la perspective actionnelle qui est mise au service de la perspective culturelle, à savoir désormais la découverte, réception et mobilisation des connaissances correspondantes. Il s'agit de la fameuse « explication » de textes à la française (l'« étude de textes » de l'instruction de 1950), qui va être ensuite adaptée pour les autres types de documents, et qui sert encore actuellement en France de modèle aussi bien pour l'enseignement culturel en second cycle scolaire que pour l'évaluation terminale de ce cursus (l'épreuve écrite ou orale du baccalauréat). La seule analyse didactique possible de ce modèle d'explication de documents n'est pas de type méthodologique (chaque texte exige en effet une approche spécifique, d'où l'indigence manifeste des fiches méthodologiques proposées dans les manuels scolaires) mais précisément de type « actionnel » : ce qui définit cette « explication » n'est pas une manière de faire exigée des élèves, c'est ce qu'ils doivent faire quel que soit le document (textuel, visuel, audiovisuel ou scriptovisuel), à savoir un ensemble d'actions identiques – paraphraser et/ou décrire, analyser, interpréter, extrapoler, réagir et transposer – mais qu'ils devront eux-mêmes réaliser et organiser d'une manière qui corresponde à la spécificité de chaque document.

3. La double perspective « interaction/représentations »

Cette double perspective est lancée par les premiers travaux du « Groupe Langues » du Conseil de l'Europe, qui vont aboutir à la publication des différents « Niveaux-seuils » du début des années 70 (*Threshold Level* pour l'anglais, 1972 ; *Niveau-Seuil* pour le français, 1975 ; etc.), publications qui vont impulser dans toute l'Europe la dite « approche communicative » (désormais siglée « AC »). Les introductions de tous ces documents sont très claires quant au nouvel objectif social de référence : les auteurs se

proposent de faciliter le processus d'intégration européenne en mettant l'enseignement des langues au service du développement de rencontres ponctuelles entre ressortissants de pays différents, dans un cadre touristique ou dans un cadre professionnel. C'est pour cette raison que les situations de référence retenues par les auteurs de ces « Niveaux-seuils » pour déterminer la liste des notions et des actes de parole sont celles d'un séjour à la fois initial et de courte durée. On y apprend plus souvent à commencer une conversation qu'à la reprendre, à réserver une chambre pour une nuit qu'à louer un appartement, et les discussions entre un étranger et un autochtone y sont autrement plus fréquentes que celles entre deux résidents ou à l'intérieur d'un couple mixte.

C'est pour cette même raison que la perspective actionnelle de l'AC – ou, si l'on préfère, les actions de référence de cette méthodologie, à savoir les actes de parole, qui correspondent à la fois à un « parler avec » et à un « agir sur » l'autre – est très clairement orientée à la fois vers la gestion des situations de prise de contact et vers l'efficacité immédiate de la communication interindividuelle, qui constituent les enjeux les plus naturels dans ce type de situation : moins on connaît quelqu'un et plus court doit être l'échange avec lui, en effet, plus l'enjeu naturel consiste à échanger des informations sans se poser la question de savoir ce que l'on pourrait ensuite en faire ensemble. Comme dans les méthodologies antérieures, on retrouve dans l'AC la même homologie fins-moyens, appliquée logiquement au type de communication visé : l'activité de référence de l'AC correspond à un exercice combinant le *pair work* (travail par deux) et l'*information gap* (l'écart d'information à combler). ? un étudiant en mal de sujet de maîtrise ou de DEA et amateur de statistiques, je proposerais volontiers de déterminer le pourcentage – dont je fais l'hypothèse qu'il est très élevé – des actes de parole et des situations d'échanges langagiers qui, dans tous les « Niveaux-seuils » et les manuels qui s'en inspirent, sont marqués des sceaux conjoints de l'*inchoatif* (ils sont considérés au moment limité de leur début), du *ponctuel* (ils sont considérés comme devant avoir une durée limitée) et de l'*interindividuel* (ils sont considérés dans le cadre limité d'une communication entre deux interlocuteurs). Le concept d'« interaction » – qui est avec celui de « communication » l'un des concepts centraux de l'AC – s'est trouvé historiquement défini en référence à ce type précis d'échanges, comme on le peut le constater par exemple chez C. KRAMSCH, pour qui « tout discours est de nature interactive [...] au sens large [*sic* !] d'interprétation mutuelle, c'est-à-dire d'ajustement, dans son élaboration, aux intentions communicatives d'un interlocuteur réel ou potentiel » (1984, p. 17, je souligne).

La perspective culturelle de l'AC – qui est celle de « l'interculturel » – ne peut se comprendre qu'en fonction du même objectif social de référence qui a déterminé la conception de sa perspective actionnelle. La citation suivante me paraît très significative à ce propos :

L'exercice de civilisation ne peut se réduire à l'étude de documents, ou à la compréhension de textes. Cette définition minimale n'est opératoire que dans un cadre strictement scolaire. Ce qui est proposé, c'est de mettre en place des compétences qui permettront de résoudre les dysfonctionnements inhérents aux situations où l'individu s'implique dans une relation vécue avec l'étranger et découvre ainsi des aspects de son identité qu'il n'avait pas eu encore l'occasion d'explorer : sa qualité d'étranger qui lui est renvoyée par le regard de l'autre, les particularismes de ses pratiques qui lui étaient jusque là apparues comme des évidences indiscutables. (G. ZARATE 1993, p. 98)

On retrouve en effet dans ces quelques lignes, après la prise de distance vis-à-vis de la perspective actionnelle antérieure – celle de la méthodologie active (« l'étude des documents » et « la compréhension de textes ») –, les trois caractéristiques de la perspective actionnelle de l'AC que j'ai signalées plus haut, à savoir l'*inchoatif* (thèmes de la « découverte », de la « prise de conscience », de l'« ouverture »), le *ponctuel* (thème de la « rencontre ») et l'*interindividuel* (thème de l'« autre »). Quant à

la « représentation » – autre concept central de la perspective interculturelle – on ne sera pas surpris qu'elle se trouve définie à l'intérieur de ce même cadre : c'est principalement la perception stéréotypée, l'image *a priori* que l'on s'est faite de l'« étranger » avant de faire personnellement sa connaissance en ayant avec lui les premiers échanges directs.

On retrouve par conséquent dans l'AC le même degré élevé d'adéquation entre la perspective actionnelle et la perspective culturelle que dans les deux méthodologies antérieures (traditionnelle et active). Mais cette similitude ne doit pas cacher l'inversion décisive que l'AC opère : pour la première fois (du moins dans l'histoire de la didactique des langues-cultures en France), c'est la perspective culturelle qui est mise au service de la perspective actionnelle, et non plus l'inverse, la culture y étant en effet considérée comme une composante (dite « socioculturelle ») de l'objectif visé, à savoir la compétence de communication. Le hasard (heureux) des jurys de soutenance a voulu que je tombe récemment, dans une thèse consacrée à l'interculturel, sur l'énoncé très clair correspondant : selon l'auteur, l'objectif de l'AC est de « doter l'apprenant d'une compétence culturelle [qui] lui permettra de parler de sa propre culture, d'être prêt à s'ouvrir, de respecter les différences, de s'intéresser aux convergences pour pouvoir communiquer efficacement. » (Th. NIKOU 2002, p. 108, je souligne).⁹

4. La double perspective « co-action/conceptions »

Les auteurs du *Cadre commun européen de référence* de 1996-1998 cités dans l'introduction du présent article opèrent – même s'ils ne le disent pas clairement, voire s'en défendent à certains moments – une nette prise de distance d'avec l'AC des années 70 et son autre concept central d'« acte de parole », dont ils relativisent doublement l'importance en signalant que les actes ne sont pas seulement de parole, et que les actes de parole eux-mêmes n'ont de signification que par rapport aux actions sociales qu'ils concourent à réaliser (j'invite mes lecteurs à relire maintenant ces lignes).

Il y a là une évolution qui n'est que suggérée, mais dont on voit bien la direction par rapport aux méthodologies antérieures, que l'on peut aisément prolonger vers l'avenir. Dans la méthodologie traditionnelle on formait un « lecteur » en le faisant traduire (des documents), dans la méthodologie active on formait un « commentateur » en le faisant parler sur (des documents) ; dans l'AC on formait un « communicateur » en créant des situations langagières pour le faire parler avec (des interlocuteurs) et agir sur (ces mêmes interlocuteurs) ; dans la perspective actionnelle esquissée par le *Cadre européen commun de référence* (à laquelle je réserverai désormais le sigle « PA »), on se propose de former un « acteur social » ; ce qui impliquera nécessairement, si l'on veut continuer à appliquer le principe fondamental d'homologie entre les fins et les moyens, de le faire agir avec les autres pendant le temps de son apprentissage en lui proposant des occasions de « co-actions » dans le sens d'actions communes à finalité collective. C'est cette dimension d'enjeu social authentique qui différencie la co-action de la simulation, technique de base utilisée dans l'approche communicative pour créer artificiellement en classe des situations de simple interaction langagière entre apprenants.

Ce concept de « co-action » n'est pas nouveau : il est en particulier utilisé par certains psychologues constructivistes (parallèlement à celui de « conflit socio-cognitif ») pour intégrer dans la théorie piagétienne la dimension collective de la relation sujet-objet qui leur semble y faire défaut. L'une des formes de mise en œuvre de cette conception de l'apprentissage est connue depuis longtemps en pédagogie sous le nom de « projet », dans ce que l'on appelle précisément la « pédagogie du projet ». C'est d'ailleurs ce terme de « projet » qu'ont spontanément utilisé les auteurs du premier cours de langue (pour l'enseignement de l'anglais à des enfants) où j'ai remarqué les unités didactiques systématiquement construites non plus à partir d'une situation de communication simulée, comme dans l'AC, mais en fonction d'actions collectives authentiques que les élèves doivent préparer et réaliser entre eux : un spectacle de Noël, la fête d'anniversaire de l'un d'entre eux, des mini-olympiades pour tous les élèves de l'école, ...¹⁰

J'utiliserai néanmoins ici le terme de « co-action » et non celui de « projet » pour les trois raisons suivantes : 1) il n'est pas historiquement marqué par les différentes conceptions et mises en œuvre passées de la « pédagogie du projet » ; 2) il marque clairement l'évolution de la perspective actionnelle entre l'AC et la PA, où l'on passe de l'« interaction » à la « co-action » ; 3) il me permet de proposer parallèlement le concept de « co-culturel » en opposition à celui d'« interculturel ».¹¹

L'apparition de la PA ne peut se comprendre, comme celle de l'ancienne AC, que par rapport à l'objectif social de référence, et le passage de l'une à l'autre que par l'évolution de cet objectif. Alors que celui de l'AC, comme nous l'avons vu, correspond principalement à la problématique des rencontres et échanges ponctuels, celui de la PA s'inscrit dans la progression de l'intégration européenne : on va considérer désormais que tout élève doit être préparé à étudier en partie en langue étrangère, à aller suivre une partie de son cursus universitaire à l'étranger, à faire une partie de sa carrière professionnelle dans un autre pays. Et même à travailler en France en langue étrangère : c'était déjà le cas dans les échanges à distance (écrire en portugais à une entreprise brésilienne, téléphoner en allemand à un collègue autrichien) ou sur place (tenir une réunion de travail en espagnol avec des ingénieurs mexicains), mais il s'agissait là d'échanges plus ou moins ponctuels dont l'analyse et la gestion pouvaient encore relever de la perspective interculturelle. L'aboutissement du processus de mondialisation dans certaines entreprises crée dès à présent des situations qualitativement différentes qui ne pourront que se multiplier à l'avenir : d'ores et déjà, par exemple – qu'on s'en félicite ou qu'on le regrette –, des cadres français sur un site français d'une entreprise française sont amenés à travailler régulièrement en anglais non seulement avec des Allemands, des Américains ou des Italiens, mais avec d'autres Français.

Certes, la perspective interculturelle en didactique des langues-cultures s'est élargie ces dernières années aux questions liées aux situations de contact permanent entre cultures différentes, comme c'est le cas au sein des sociétés multiculturelles et dans les phénomènes individuels ou collectifs de métissage culturel.¹² tel point que Maddalena DE CARLO peut en 1998 assigner à cette perspective, dans l'ouvrage qu'elle lui a consacré, l'objectif de nous préparer à « vivre ensemble avec nos différences » (p. 39). Mais lorsqu'il s'agit non plus seulement de « vivre ensemble » (co-exister ou co-habiter), mais de « faire ensemble » (co-agir), nous ne pouvons plus nous contenter d'assumer nos différences : il nous faut impérativement créer ensemble des ressemblances. Or cette modification de l'objectif culturel de référence exige rien moins que de passer en didactique de la culture d'une « logique produit » – la seule historiquement mise en œuvre jusqu'à présent, toutes méthodologies ou approches confondues – à une « logique processus » qui se trouve être plus conforme à une représentation moderne, c'est-à-dire dynamique, des réalités culturelles. Il est évident qu'on n'a pu se focaliser à ce point jusqu'à présent, dans la perspective interculturelle, sur le thème de l'« altérité », que parce que n'y était pas envisagée prioritairement l'action commune, laquelle exige de se forger des conceptions identiques, c'est-à-dire des objectifs, principes et modes d'action partagés parce qu'élaborés en commun par et pour l'action collective.

Dans une interview pour le numéro de septembre 1999 de la revue Sciences Humaines, le psychologue et pédagogue André Giordan définissait la conception comme « le système de pensée mis en branle à propos d'un projet ». Elle est plus exactement, à mon avis, un « système d'action » qui à la fois produit un système de pensée et est produit par lui, dans une boucle récursive que suggèrent les deux citations placées en exergue du présent article. C'est le saut qualitatif impliqué dans le passage des représentations de l'autre (mobilisées dans le parler avec et dans l'agir sur) aux conceptions communes (créées pour et par l'agir avec) qui explique certains faits d'expérience bien connus, comme celui (vécu par l'auteur de ces lignes comme sûrement aussi par quelques uns de ses lecteurs...) de vieux amis qui en arrivent à ne plus se supporter au bout des quelques semaines du premier voyage ou du premier travail en commun. Contrairement aux

représentations – qui ne sont liées qu’à la perception –, les conceptions sont en effet liées à l’action, de sorte que ce sont celles-ci, et non pas celles-là, qui se révèlent en dernière instance déterminantes lorsqu’il s’agit de faire ensemble.

Il en est de même des valeurs, qui ne s’acquièrent ni par l’enseignement (elles ne sont pas de l’ordre des connaissances) ni par le simple contact (elle ne sont pas non plus de l’ordre des représentations), mais par et pour l’action elle-même. Pour l’action : il n’y a ainsi de respect de l’autre que s’il y a volonté de le respecter et actes correspondants. Par l’action, comme l’explique par exemple 3. DURKHEIM dans L’éducation morale : « Pour que la moralité soit assurée à sa source même, il faut que le citoyen ait le goût de la vie collective. Mais [...] pour goûter la vie en commun au point de ne pouvoir s’en passer, il faut avoir pris l’habitude d’agir et de penser en commun » (p. 197, je souligne). C’est pourquoi, contrairement à l’argument principal utilisé depuis deux décennies par ses promoteurs en milieu scolaire, la perspective interculturelle est à elle seule insuffisante pour assurer la formation éthique des élèves dans le cadre de leur apprentissage d’une langue-culture.

Cette perspective interculturelle est tout aussi insuffisante au regard du nouvel objectif social de référence. Lorsque l’on travaille avec des « étrangers » (mais peut-on encore considérer comme « étrangers », par exemple, des collègues avec qui l’on travaille depuis des années dans leur propre pays, comme cela m’est arrivé à plusieurs reprises au cours de ma carrière ?...), il ne peut plus s’agir seulement de gérer au mieux les phénomènes de contact (même permanent) entre des cultures différentes en étant conscient des représentations qui vont déterminer les perceptions, attentes, attitudes et comportements des autres et de soi-même : il faut, pour parvenir à faire ensemble, élaborer et mettre en œuvre une culture d’action commune dans le sens d’un ensemble cohérent de conceptions partagées : c’est très précisément ce processus qui constitue l’objet et l’objectif de ce que je propose d’appeler la « perspective co-culturelle ».

Conclusion prospective

À la fin de cet article, j’aboutis à la modélisation suivante de l’évolution historique des formes d’adéquation entre perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique scolaire des langues-cultures :

méthodologie		1. méthodologie traditionnelle	2. méthodologie active	3. approche communicative	4. perspective co-actionnelle co-culturelle
objectif social de référence		compréhension des grands textes de la littérature étrangère	accès à tous documents culturels en langue étrangère	échanges ponctuels avec les étrangers	réalisation commune d’actions sociales
perspective actionnelle	opération	traduction	explication	interaction	co-action
	moyen	reproduire	parler sur	parler avec/agir sur	agir avec
perspective culturelle	type	universaliste	culturelle	interculturelle	co-culturelle
	objet	valeurs	connaissances	représentation	conceptions

L'élaboration de la toute dernière perspective, co-actionnelle-co-culturelle, n'est pas seulement nécessaire pour 1) mettre notre discipline en adéquation avec le nouvel objectif social de référence. Elle est indispensable pour au moins les quatre autres fortes raisons suivantes :

2) Cette double perspective co-actionnelle-co-culturelle permet de repenser les deux questions reliées – et désormais incontournables dans nos classes scolaires, comme on le sait – de la motivation et de la responsabilisation des élèves :

- En ce qui concerne la motivation, je ne puis ici que renvoyer mes lecteurs à l'excellent chapitre que le pédagogue cognitiviste Jacques TARDIF a consacré, dans son ouvrage de 1992, à la « motivation scolaire ». On y trouve développée l'idée que cette motivation ne peut se construire que dans une perspective actionnelle – celle des « tâches » à réaliser –, parce qu'elle dépend simultanément de la perception et de la conception que les élèves ont de ces tâches.¹³

- En ce qui concerne la responsabilisation (qui consiste en la volonté personnelle d'agir socialement en mettant en œuvre certaines valeurs), il se trouve que c'est précisément dans les classes les plus difficiles que l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère doit impérativement se faire à l'intérieur d'un cadre à la fois co-actionnel et co-culturel définissant explicitement, sur la base de valeurs partagées, les conceptions communes indispensables au travail collectif.¹⁴

3) Plus généralement, toute classe de langue constitue en tant que telle un certain cadre co-actionnel-co-culturel, puisque l'enseignant et les apprenants ont à y réaliser une action conjointe d'enseignement/apprentissage d'une langue-culture qu'ils ne pourront mener à bien ensemble que sur la base d'un minimum de conceptions communes. La double perspective proposée ici se trouve donc être en adéquation naturelle avec tout type d'environnement d'enseignement/apprentissage, contrairement à l'AC, dans laquelle l'environnement scolaire était constamment ressenti comme artificiel (d'où le recours systématique à la simulation dans cette méthodologie).

4) Cette double perspective co-actionnelle-co-culturelle est la mieux adaptée à tous les dispositifs collectifs – ils se sont multipliés ces dernières années et il est probable qu'ils se généraliseront dans les années à venir – où la langue est enseignée/apprise pour et par l'action à dimension sociale, en particulier :

- l'enseignement primaire : les enfants sont en effet moins intéressés par la langue étrangère en elle-même que par les activités intéressantes qu'on leur propose de réaliser ensemble en langue étrangère ;

- les classes dites « européennes » et les cursus bilingues, où la langue étrangère est un instrument collectif d'apprentissage d'autres matières scolaires ;

- les différentes formes d'« apprentissage collaboratif » (telles que l'apprentissage en tandem), dans lesquelles les apprenants mènent à bien entre eux leur projet commun qui est à la fois d'apprentissage et d'enseignement ;

- les « travaux personnels encadrés » (TPE) en lycée, où la langue étrangère peut être mobilisée en tant qu'outil (documentaire, par exemple) au service de la réalisation d'un dossier de recherche à soutenir devant un jury ;

- la préparation au CLES (certificat de langues pour l'enseignement supérieur), pour lequel les étudiants devront faire preuve d'une certaine compétence dans l'utilisation de la langue étrangère pour leurs études universitaires : être capables de prendre des notes sur une conférence en langue étrangère, de préparer un exposé en langue étrangère, etc.¹⁵

5) Cette perspective co-actionnelle-co-culturelle est aussi la plus adaptée à l'Internet,

dont la nouveauté et la spécificité consistent moins dans l'accès à la documentation (il existait déjà les bibliothèques et les médias), dans le multimédia (déjà mis en œuvre systématiquement, par exemple, dans les cours audiovisuels des années 60) ou dans la communication synchrone ou asynchrone (il existait déjà le minitel, le téléphone, le fax et le courrier postal), que dans le travail collaboratif assisté par ordinateur (TCAO, en anglais CSCW, Computer-Supported Cooperative Work), pour lequel ont été créés des « collecticiels »¹⁶, systèmes informatiques intégrant le traitement de l'information et les activités de communication avec comme objectif d'aider les utilisateurs à réaliser un travail collectif.

« ... *mais avec comme objectif...* », aurais-je pu écrire ci-dessus pour marquer très précisément la ligne de partage entre l'approche communicative et la perspective co-actionnelle. ? force d'appliquer depuis 30 ans en didactique des langues-cultures le principe interne de l'homologie fins-moyens à la communication (faire communiquer pour enseigner à communiquer), on a fini en effet par oublier que dans le monde extra-scolaire, la communication n'est pas une fin en soi mais un moyen au service d'activités socialement significatives.

De la même manière, à force de focaliser dans la perspective interculturelle sur la relation entre la découverte personnelle de l'altérité et la prise de conscience de sa propre identité, on a alimenté le fantasme latent d'une sorte d'« essence individuelle », en oubliant du coup deux questions fondamentales que l'objectif éthique de l'enseignement scolaire rend pourtant incontournable : la « question existentielle » (on connaît par exemple la formule de Sartre, pour qui le problème n'est pas tant de savoir ce que l'on est que ce que l'on va faire de ce que l'on est), et la « question sociale » (que faire ensemble, à la fois malgré et avec nos différences ?).

L'élaboration de cette perspective co-actionnelle-co-culturelle, avec ses modes de mise en œuvre dans les matériels didactiques et les pratiques de classe, va bien au-delà des limites de cet article aussi bien que de mes compétences actuelles : elle relève en effet d'un programme de recherche qui reste à concevoir et à réaliser. Mais il me paraît évident que ce programme devra commencer par une énergique remise en cause des approches communicative et interculturelle telles qu'elles se sont aujourd'hui trop confortablement installées dans leur position dominante en didactique des langues-cultures. Après y avoir pendant trois décennies impulsé et représenté l'innovation, elles se retrouvent en effet aujourd'hui, comme toutes celles qui les ont précédées, à leur tour fatalement dépassées par l'évolution de la société.

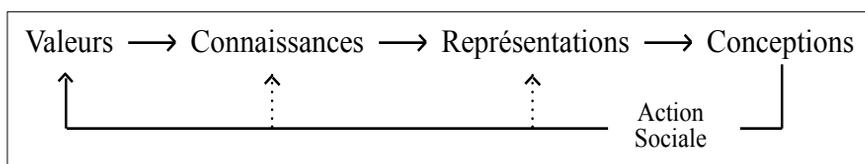
Qu'elles soient « dépassées » ne signifie aucunement qu'il faille les rejeter pour les remplacer par d'autres plus récentes, si du moins on a abandonné la conception ancienne du progrès par substitution au profit d'une conception moderne et plus adaptée à la nature complexe de la problématique didactique, celle d'un progrès par enrichissement de perspectives différentes devant être utilisées constamment les unes et les autres en fonction des objectifs, situations et besoins évolutifs du processus d'enseignement/apprentissage :

- Les conceptions mobilisées dans les actions sociales, comme nous l'avons vu, mettent en jeu les valeurs, et elles demandent de nos jours des formes diversifiées de traduction – à la fois interlangue (traduction simultanée ou consécutive, interprétariat,...) et intralangue (résumé, synthèse, compte rendu, montage de citations, réécriture après collage d'extraits d'origines diverses,...) – que les auteurs du *Cadre européen* ont regroupées sous l'appellation générique de « médiations » et dont ils considèrent à juste titre qu'elles « tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés » : on retrouve là, même si sa conception en est bien sûr modifiée par l'évolution des besoins, des idées et des techniques, la configuration caractéristique de la méthodologie traditionnelle (*traduction-valeurs*).

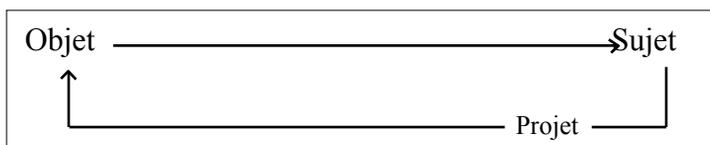
- Il est évident d'autre part que les configurations propres à la méthodologie active (*explication-connaissances*) et aux approches communicative et interculturelle (*interaction-représentations*) restent actuellement toutes deux indispensables à la gestion des processus d'enseignement/apprentissage en milieu institutionnel (en particulier scolaire).

La perspective co-actionnelle-co-culturelle présentée ici est donc à considérer dans une logique opposée à celle qui a prévalu jusqu'à présent en didactique des langues-cultures, non plus linéaire mais réursive, non plus exclusive mais intégrative :

En ce qui concerne sa perspective culturelle, les connaissances culturelles et la conscience des représentations interculturelles aident bien évidemment à l'élaboration de conceptions pour l'action commune, mais cette élaboration ne peut se faire elle-même que sur la base de valeurs partagées dont la mise en œuvre dans l'action suscite un besoin de nouvelles connaissances et amène à réinterroger les représentations en place, ce qui entraîne une modification des conceptions initiales, et ainsi de suite :

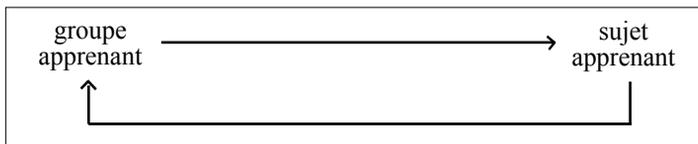


En ce qui concerne sa perspective actionnelle, la notion de « projet » (dans le sens très général de conception d'une action) met en boucle le déplacement objet → sujet, déplacement dont j'ai montré dans mon article déjà cité de 1998 comment il permettait de mettre en évidence les trois versions historiques de la perspective interculturelle, en même temps qu'il en limitait les possibilités d'évolution autonome, désormais épuisées. L'idée de projet, en effet, repose en pédagogie sur la valeur formative d'un processus permanent de modification de l'objet par le sujet, et d'adaptation du sujet à l'objet ainsi modifié par lui-même :



En ce qui concerne enfin le préfixe appliqué à sa double perspective (« co-actionnelle-co-culturelle »), la notion d'« action sociale » du Cadre européen réintroduit clairement en didactique des langues-cultures la dimension collective qu'avait fait oublier dans l'AC le développement unilatéral des notions de « centration sur l'apprenant » et d'« autonomie ». ¹⁷ L'objectif de l'enseignement/apprentissage scolaire des langues-cultures, en effet, n'est pas seulement la formation d'individus autonomes, mais également celle de citoyens tout à la fois créatifs et responsables, actifs et solidaires. De ce point de vue aussi, le déplacement historique objet (collectif) → sujet (individuel) en didactique des langues-cultures a désormais atteint ses limites. Il est temps, dans notre discipline, de nous rappeler qu'un individu ne peut pas être libre seul ou dans une collectivité dépendante et qu'il ne peut trouver de sens à sa vie que dans des projets qui vont forcément impliquer d'autres que lui-même ; d'intégrer les notions d'« intelligence collective » et de « société apprenante » déjà développées dans d'autres lieux ; et de considérer par conséquent que c'est aussi le groupe-classe et les groupes restreints en tant que tels qui doivent devenir des « apprenants autonomes ». Dans son Introduction à la pensée complexe, Edgar Morin donne comme exemple de boucle réursive « la société

produite par les interactions entre les individus, mais qui, une fois produite, rétroagit sur les individus et les produit » (1990, p. 100). Il s'agit de même, dans nos classes, de mettre en boucle l'apprenant individuel et l'apprenant collectif :



Ce n'est certainement pas le moindre intérêt historique de cette perspective co-actionnelle-co-culturelle que d'impulser enfin dans la réflexion sur l'enseignement/apprentissage des langues-cultures ces mises en boucle récursive caractéristiques de la pensée complexe, et en tant que telles constitutives de cette « didactique complexe des langues-cultures » désormais indispensable pour penser les nouveaux enjeux et répondre aux nouveaux défis de notre temps.¹⁸

Bibliographie

- Conseil de l'Europe, Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1e éd. 1996, 2e éd. corr. 1998 ; Paris : Didier, 2001.
- De Carlo Maddalena, L'interculturel, Paris : CLE international (coll. « Didactique des langues étrangères »), 1998, 126 p.
- Durkheim Emile, L'évolution pédagogique en France, Paris : PUF, 1969 [1e éd. 1938], 404 p.
- Godart Adrien, [Intervention au cours de la table ronde sur « L'enseignement littéraire dans les classes de second cycle. Réunion du 2 mai 1907 »], Les Langues modernes n° 8, 1907, pp. 279-286. Paris : APLV.
- Kramsch Claire, Interaction et discours dans les classes de langue, Paris : Hatier-CREDIF (coll. « LAL »), 1984, 191 p.
- Morin Edgar, Introduction à la pensée complexe, Paris : ESF, 1990, 160 p.
- Nikou Théodora, L'interculturel : une autre perspective pour l'enseignement du français langue étrangère (Grèce : enseignement secondaire public). Thèse, Université Paul Valéry – Montpellier-III, juin 2002. Directeur : Henri Boyer. 549 p.
- Puren Christian, La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme, Paris, Didier-CREDIF, 1994, 212 p.
- – « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », *LA revue de didactologie des langues-cultures* n° 100, oct.-déc. 1995, pp. 129-149. Paris : Didier-Érudition.
- – « Perspective sujet et perspective objet en didactique des langues », *LA revue de didactologie des langues-cultures* n° 109, janv.-mars 1998, pp. 9-37. Paris : Didier-Érudition.
- Tardif Jacques, Pour un enseignement stratégique. L'apport de la science cognitive, Montréal (Québec), Les Editions Logiques, 1992, 474 p.
- Zarate Geneviève, Représentations de l'étranger et didactique des langues, Paris : Didier-CREDIF (coll. « Essais »), 1993, 128 p.

Notes

¹ Cet article est à paraître dans le n° 3/1992, consacré à « L'interculturel », des Langues modernes, revue de l'Association française des Professeurs de Langues Vivantes (APLV), <http://www.aplv.asso.fr>

² On comprendra plus avant pourquoi le terme de « conception » me paraît mieux convenir en l'occurrence que celui de « représentation ».

³ Dans les autres didactiques scolaires (celles des mathématiques, de l'histoire, de la musique, de l'EPS...), l'expression généralement utilisée est celle de « pratiques sociales de référence ».

⁴ Je ne me référerai ici uniquement au second cycle scolaire (faisant suite à un premier cycle correspondant à environ 400 h d'apprentissage extensif sur 4 ans), laissant par conséquent de côté les deux méthodologies qui se sont élaborées au cours de l'histoire de la didactique des langues-cultures spécifiquement pour les quatre premières années, à savoir la méthodologie directe des années 1900-1910 et la méthodologie audiovisuelle des années 1960-1970.

⁵ C'est le « thème grammatical », ainsi nommé parce qu'il y assure à la fois les fonctions de contrôle de compréhension, d'application et d'entraînement grammaticaux.

⁶ Notons au passage que ce sont ces trois valeurs fondamentales de l'humanisme classique qui ont donné le triple objectif formatif attribué jusqu'à nos jours à l'enseignement scolaire des langues en France, respectivement intellectuel, esthétique et éthique.

⁷ Les plus anciens d'entre nous se souviennent sûrement de cette dernière, du 1^{er} décembre 1950, restée théoriquement en vigueur jusqu'à la fin des années 70, et qui imposait pour toutes les langues un schéma minuté d'explication de textes.

⁸ En fait, la perspective culturelle antérieure, héritée des Humanités classiques, s'est maintenue parallèlement à la nouvelle, à des degrés divers suivant les auteurs de manuels et les langues. Mais je schématise pour les besoins de la modélisation.

⁹ Dans la version scolaire de l'AC, l'importance structurelle des objectifs formatif et culturel a amené les méthodologues français à revaloriser la perspective culturelle (l'interculturel) par rapport à la perspective actionnelle (le communicatif).

¹⁰ Il s'agit du matériel didactique Busy Box, collection dirigée par N. Varichon et V. Bussolin, 2002. Auteurs : D. Bourdais, S. Finnie. Je renvoie les lecteurs intéressés à leur site : <http://www.editionmulticolores.com>.

¹¹ Le concept de « co-culturel » est lui aussi déjà utilisé dans d'autres domaines avec des sens plus ou moins proches de celui que je propose ici. Je renvoie les lecteurs intéressés à leur moteur de recherche préféré sur Internet...

¹² J'ai présenté et analysé cette évolution dans un article de 1998.

¹³ On notera au passage que cette approche par les tâches, qui a derrière elle une longue tradition pédagogique dans les pays anglo-saxons, y a été conçue en didactique des langues-cultures dans les années 80-90 en fonction de la seule perspective actionnelle de l'AC. L'un des auteurs de référence, David NUNAN, dans son ouvrage intitulé précisément *Designing Tasks for the Communicative Classroom* (Cambridge University Press, 1989), définit ainsi la tâche comme « a piece of meaning-focused work involving learners in comprehending, producing and/or interacting in the target language ».

¹⁴ On notera avec intérêt que la problématique à laquelle se trouvent ainsi confrontés les collègues enseignant dans des classes dites « difficiles » est similaire à celle que s'efforcent actuellement de gérer les dirigeants des grandes entreprises internationales...

¹⁵ On ne peut en cette affaire que constater l'avance sur l'enseignement général que possède actuellement en France l'enseignement professionnel, dont les référentiels de formation ont déjà introduit depuis plusieurs années la notion de projet d'utilité sociale.

¹⁶ Je renouvelle à mes lecteurs le conseil donné à la note 10 supra...

¹⁷ Pour une analyse critique de ces deux notions en didactique scolaire, voir mon article de 1995.

¹⁸ J'en ai ébauché quelques autres caractéristiques à la fin de mon ouvrage de 1994.

Une discipline de recherche moderne à part entière

Al-Smadi Adnan
Université de Rouen

L'éclairage nouveau donné par des recherches récentes en science de la communication et du langage nous conduit à réfléchir à la possibilité, aux avantages et même à la nécessité de positionner la didactique en général, celle des langues étrangères en particulier, comme discipline universitaire à part entière. S'il fallait dire d'emblée et brièvement que la didactique doit exister, ce serait d'évidence en raison de son identité forte et de sa cohérence épistémologique. Mais tout cela reste largement à définir dans un débat naturellement houleux, comme chaque fois que des faits nouveaux remettent en question un ordre établi.

Envisageons l'émergence de cette science de la manière la moins réductrice possible afin d'éclairer son état actuel par rapport à ses origines. On s'interrogera ainsi, en premier lieu, sur les liens, similitudes et divergences rapprochant ou distinguant la didactique de la linguistique, deux domaines dont les visées et finalités sont distinctes, même si dans certains cas elles peuvent s'éclairer réciproquement sur certains aspects. Nous examinerons ensuite les fonctions de la didactique et les besoins dont elle procède.

En dépit d'une tradition importante de recherche en didactique, le terme même ne semble pas avoir de définition universellement reconnue. On a d'abord parlé, en effet, dans la mouvance américaine, au début des années soixante, de linguistique appliquée. Cela a concerné essentiellement l'ensemble des recherches sur l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Une décennie plus tard, le terme didactique apparaît dans le même contexte, et avec lui le sigle D.L.E (Didactique des Langues Etrangères), à côté des termes pédagogie et enseignement du français. Il est donc clair que, dès son origine moderne, le discours de la didactique des langues (donc du Français Langue Etrangère), s'est effectivement placé sous la tutelle scientifique de la linguistique. Le mouvement de libération auquel on assiste actuellement implique donc le bouleversement de véritables habitus sociaux.

Il n'est pas surprenant, dès lors, que les avis diffèrent radicalement sur les rapports entre la didactique des langues¹ et la linguistique. Selon Robert Galisson², « la didactique des langues ne saurait entretenir des relations de complémentarité avec la linguistique... En effet, la complémentarité met en œuvre un...complément qui s'ajoute et s'intègre à la chose pour que celle-ci soit complète. Elle solidarise donc obligatoirement les parties en vue de la constitution du tout ». et d'ajouter : « nous sommes donc...en présence de deux disciplines autonomes, qui peuvent atteindre, chacune de son côté, les objectifs qu'elles se fixent sans recourir l'une à l'autre ».

La linguistique vise, en effet, un savoir sur la langue alors que la didactique vise un savoir-faire langagier et non la connaissance de la langue pour elle-même. La linguistique décrit la langue, les pratiques langagières et explique le fonctionnement d'un système linguistique déjà là chez un sujet parlant (le fameux informateur idéal). La Didactique se préoccupe de faire naître et développer peu à peu l'usage d'une langue et

d'une culture chez un sujet apprenant dont l'identité propre est inscrite dans une autre langue et une autre culture. La didactique a donc réussi à se dégager de la domination de la linguistique même si elle puise naturellement dans cette dernière certains éléments de réponse aux questions qu'elle peut se poser. D'après Richerich³ : « enseigner, apprendre, le français... la didactique du français langue maternelle ou étrangère n'a pour objet que ces trois termes ». L'objectif de la didactique du français ne peut donc être construit qu'à partir des interactions entre ces trois termes, et des transformations que chacun d'eux exercera ou subira sous l'influence des deux autres. Convenons-en, la didactique recouvre un ensemble de discours :

- portant directement ou indirectement sur l'enseignement des langues (pourquoi, quoi, comment enseigner, à qui, en vue de quoi ?)...
- ... et produits sur des supports spécifiques (revues pour des enseignants de langue, cours, collections scientifiques)...
- ... par des producteurs professionnellement compétents (enseignants, formateurs d'enseignants, chercheurs).

La didactique, comme la linguistique, se rend désormais parfaitement compte du fait qu'il y a d'évidentes différences significatives en ce qui concerne l'objet de la recherche et les connaissances qu'elle implique. La linguistique, quel que soit son intérêt et sa nécessité, ne peut en aucune façon englober dans sa sphère de compétence le problème de la transmission et de l'acquisition/apprentissage des langues-cultures parce qu'elle laisse par principe et par choix de côté les problématiques de ce type qui sont précisément du ressort de la didactique. L'intérêt manifeste des linguistes pour le fonctionnement propre de la langue exclut qu'elle se préoccupe de réponses à des questionnements d'ordre didactique. Ce que le didacticien peut éventuellement faire du discours de la linguistique se situe en dehors du domaine de prédilection de cette dernière. Qu'il y ait malgré tout échange est une chose, mais l'établissement d'un hypothétique va-et-vient entre les deux disciplines aboutirait à restaurer l'idée dépassée d'un rapport entre théorie noble et pratique d'application triviale, donc retour au statu quo ante.

L'apprentissage ne peut se concevoir comme l'application pure et simple de paramètres linguistiques. La didactique ne peut en effet se fonder sur une conception de la langue trop extérieure à ses préoccupations et activités pédagogiques. Il est donc nécessaire de poser fortement la cohérence et la rationalité d'une démarche de recherche dont la spécificité, pour être réelle, n'en est pas moins fort complexe. L'objectif majeur de la didactique, comme discipline universitaire autant que comme discipline de recherche, n'est autre que d'aider les étudiants à résoudre des problèmes aigus d'orientation ou même d'identité auxquels les sciences du langage en général s'intéressent aussi, mais chacune d'elles dans de tout autres perspectives. Instaurer un dialogue avec les disciplines existantes est une chose. En déduire la subordination de la didactique en est une autre tout à fait inacceptable car c'est noyer le poisson épistémologique dans le vain discours de la pseudo-science. S'ouvrir à une dimension interdisciplinaire, pourquoi pas ? C'est là une attitude estimable à condition d'exclure toute tentative hégémonique, toute volonté d'annexion insidieuse, tout colonialisme de la pensée.

Il existe un décalage entre les programmes, les Instructions Officielles et le statut réel de la didactique. Le décideur, trop souvent mal informé, continue de réaffirmer plus ou moins, par habitude et ignorance plus que par conviction, la suprématie de la linguistique comme si rien n'avait changé depuis trois bonnes décennies. Jamais les préoccupations et besoins des étudiants de ce siècle commençant ne sont pris en considération. Et pourtant « elle tourne » ! Jamais le besoin de la didactique n'a cessé d'évoluer, surtout depuis quelques années en raison de la croissance formidable des problèmes de communication entre les hommes et les cultures (cf Jacques Cortès : « l'intolérance et les pulsions de mort qu'elle véhicule »).

Reconnaître la didactique comme discipline universitaire à part entière, c'est offrir aux étudiants une préparation de base bien équilibrée. Depuis quelques années, c'est un fait, la majorité des étudiants choisissent la didactique du FLE plutôt que la linguistique. S'ajoute à cela la demande pressante du terrain pour de nouveaux didacticiens spécialistes du domaine. On se rend compte ainsi qu'une place propre pour la didactique dans les savoirs universitaires existe bel et bien, même si les faits ne confirment pas encore cette nécessité.

La didactique des langues est un domaine dynamique et novateur, tant sur le plan de la recherche fondamentale que de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures. En effet : « ce sont les finalités et la demande didactique qui sont de nature à fonder la didactique comme discipline universitaire à part entière. Les situations d'enseignement/apprentissage et le classique triangle didactique constituent pour cela des points de repère utiles »⁴. Bref, il s'impose désormais de rendre raison à la didactique de deux façons :

- d'abord en reconnaissant officiellement le fait qu'il s'agit d'une discipline universitaire à part entière ayant son objet, son terrain, ses concepts, ses méthodes de travail et son public propres ;
- ensuite en écartant définitivement l'idée que ce vaste domaine soit, de quelque façon que ce soit, une sorte d'annexe applicationniste de la linguistique susceptible de maintenir indéfiniment un secteur de pointe dans des limites théoriques correspondant d'évidence à un lit de Procuste.

Pour conclure, disons que la didactique, comme n'importe quelle science humaine, s'est édifiée en interactions avec différents champs circumvoisins tout en s'intégrant dans des institutions éducatives-universitaires où elle présente aujourd'hui sa riche histoire, sa spécificité, ses liens dialectiques avec d'autres disciplines qui l'éclairent parfois et réciproquement, mais sans que cet échange fasse d'elle une province à annexer. En me plaçant dans la ligne et la lignée des didacticiens, je choisis de dire que la didactique ne peut être un simple décalque de savoirs universitaires antérieurs mais un ensemble autonome et dynamique. Si cette évolution, comme il est souhaitable, se confirme, on ne peut qu'assister prochainement à une véritable institutionnalisation. Dès lors la didactique deviendra officiellement une discipline fondée sur de solides savoirs, une longue et belle histoire, et des perspectives d'avenir dont l'humanisme ne sera pas exclu car on ne peut enseigner/apprendre les langues-cultures étrangères sans les aimer.

Notes

¹ La formule didactologie des Langues-Cultures, proposée par Robert Galisson au milieu des années 80, marquant la volonté du secteur d'accentuer le caractère scientifique d'un discours didactique autonome et fortement distinct, avec le terme culture(s) des préoccupations descriptives (analyse et présentation) de la linguistique structurale et de ses prolongements les plus divers

² 1989 : 102-103

³ 1989 :82

⁴ Christine Barré-Deminiac, le questionnement didactique : entre autonomie et applicationnisme, www.univ-poitiers.fr/colloques/epistemologie.doc

Le français en Jordanie

Statut, rôle et image

Elie Alrabadi

Université de Rouen

La situation sociolinguistique en Jordanie

La Jordanie est un pays monolingue. L'arabe est la langue nationale et officielle du pays. Il est parlé sur tout le territoire jordanien sous la forme de plusieurs dialectes diversifiés. Chaque région se caractérise par un parler spécifique marqué par un accent particulier ou des expressions propres. Tous ces dialectes se rapprochent plus ou moins les uns des autres sans qu'il y ait blocage de communication car tout découle de l'arabe littéraire. En fait, l'arabe est en situation diglossique. Nous trouvons : d'une part l'arabe littéraire qui est la langue nationale et officielle ainsi que la langue de l'administration et de l'enseignement, obligatoire dès la première année de scolarisation ; et d'autre part l'arabe parlé qui est la langue première de la majorité des Jordaniens. Il se trouve qu'il y a beaucoup de ressemblances avec les autres dialectes du Moyen-Orient surtout avec la Syrie, le Liban et la Palestine. Les habitants de ces pays se comprennent en raison des relations historiques, culturelles, économiques et géographiques qui existent entre eux.

On trouve deux minorités linguistiques en Jordanie, la circassienne et la tchéchène. Elles se sont arabisées et gardent leurs langues maternelles mais elles représentent moins de 1% de la population jordanienne.

La politique linguistique jordanienne après l'indépendance a été axée sur l'arabisation. La Jordanie a réussi à arabiser le pays sans perturbation mais l'anglais n'a pas disparu complètement du paysage national. Même si l'état a été complètement arabisé, l'ancienne langue colonisatrice a conservé certains privilèges dans le domaine de l'éducation et des affaires. Mais ici il est à noter que la Jordanie est un pays arabophone car l'anglais, malgré son statut obligatoire à partir de la première classe fondamentale, n'est ni langue d'enseignement, ni langue d'administration. Si l'on examine le curriculum scolaire officiel, on voit qu'aucune discipline scolaire n'est dispensée en anglais dans le cycle fondamental. L'arabe est le seul médium d'apprentissage dans l'enseignement obligatoire en Jordanie. Cependant il est très rare de trouver un plan d'études (quelle que soit la spécialité) dans l'enseignement supérieur, dans les universités ou les études normales sans qu'un cours d'anglais y soit inclus. La plupart des universités jordaniennes préparent leurs étudiants à l'obtention d'un « B.A » de littérature et de langue anglaise. De plus, les disciplines scientifiques, telles que la physique, la chimie, la médecine et les études d'ingénieur, sont enseignées en anglais dans ces universités.

La loi scolaire jordanienne oblige les écoles publiques primaires à n'enseigner qu'en arabe classique, mais elle permet aux écoles privées d'enseigner d'autres langues en plus de l'arabe officiel. Le gouvernement jordanien encourage l'enseignement des langues étrangères. En 2001-2002, l'anglais est devenu une matière obligatoire dans toutes les écoles publiques à partir de la première classe primaire (6 ans). Il y a aussi des écoles

anglaises et américaines où l'enseignement est dispensé en anglais, et depuis quelques années le gouvernement jordanien encourage aussi les parents et les élèves à apprendre le français comme deuxième langue étrangère.

L'enseignement des langues étrangères en Jordanie

L'enseignement est considéré comme une des plus grandes responsabilités civiles du gouvernement jordanien. Il représente, dans les derniers plans, de développement, 7% des dépenses publiques. L'enseignement touche un Jordanien sur trois. Pour faire face au manque de richesses naturelles, les autorités jordaniennes consacrent une part relativement élevée du budget national à l'éducation. L'investissement dans ce domaine a commencé à porter ses fruits dans les années 60. Des milliers d'ingénieurs, de médecins et des dizaines de milliers d'enseignants contribuent activement, depuis plusieurs décennies, au développement éducatif, social et économique des pays du Golf. Le transfert des devises étrangères effectué par les Jordaniens travaillant dans les pays du Golf constitue de fait un facteur de stabilité économique et monétaire pour le pays.

L'enseignement des langues étrangères en Jordanie est hiérarchisé selon leur position universelle. Parmi les langues existantes sur la scène internationale on en distingue deux : l'anglais et le français. Quant aux autres langues européennes, elles ne présentent pas autant d'intérêt. Ce que nous examinerons ici c'est l'enseignement du français.

Savoir parler et écrire le français, à côté de la connaissance de l'anglais, attire l'attention sur ceux qui ont cette aptitude et leur confère un intérêt social et intellectuel particulier qui leur ouvre un accès sur le marché du travail, et notamment dans le tourisme.

En Jordanie, il existe un seul établissement français « l'Ecole française d'Amman » créée en 1972. Elle accueille 200 élèves dont une moitié de Français et un tiers d'étrangers non Jordaniens, et elle assure un enseignement à partir de deux ans et demi jusqu'à la classe de cinquième.

Dans le secteur public :

Enseignement académique

Le premier contact de la Jordanie avec la langue française remonte à 1970-71, lorsque les gouvernements jordanien et français ont signé un accord de coopération afin d'introduire le français dans deux grands lycées d'Amman en tant que matière facultative extra-curriculaire, le français n'ayant pas de note intégrée dans la moyenne générale des apprenants qui choisissaient de l'apprendre. Avant la signature de cet accord, dès le début des années 50, certaines écoles chrétiennes privées enseignaient le français en tant que deuxième langue étrangère après l'anglais. Dans les années suivantes, l'enseignement du français fut étendu à d'autres lycées publics d'Amman pour atteindre le chiffre d'une dizaine d'établissements en 1979. En 1979-1980, selon la décision N° 420 du 25/9/1979, le Conseil de l'éducation décida d'intégrer la note de français dans la moyenne générale des élèves. Cette situation dura pendant de longues années sans que le français ne réalise une avancée importante. En 1992, après de longues tractations avec le service culturel et l'Ambassade de France, le Conseil de l'éducation décida d'introduire le français dans les classes de huitième, de neuvième et de dixième, comme matière facultative et extra-curriculaire. En Jordanie, la situation de l'enseignement de la langue française s'est améliorée à l'occasion de la visite du Président de la République française en octobre 1996 où le Haut Conseil de l'éducation jordanien prit la décision d'introduire le français comme épreuve optionnelle au Tawjihi (baccalauréat jordanien) de la session 1999, ce qui permit l'ouverture de 80 nouvelles classes supplémentaires de français. Au cours l'année scolaire 96-97, 34 établissements enseignaient le français et, après cette décision, le nombre d'établissements doubla.

Actuellement, le Ministère jordanien de l'éducation nationale met en œuvre un plan d'expansion du français dans les différentes provinces et académies du pays.

Nous pouvons dire que la place de cette langue dans le milieu scolaire est satisfaisante puisqu'elle ne cesse de marquer des points. La situation de son enseignement s'est améliorée depuis 1999, le français est devenu une discipline facultative à partir de la septième classe dans les écoles publiques et dès la première dans les écoles privées. Selon les statistiques du Ministère de l'éducation jordanienne pour l'année 2001-2002, 7546 élèves apprennent le français.

Enseignement universitaire :

Dans ce domaine, on constate que la coopération universitaire est très active entre le centre culturel français et les universités jordaniennes. Elle se manifeste principalement dans les départements de langues modernes des universités publiques. Actuellement, il y a deux départements de langues modernes qui enseignent le français : le département de langues modernes de l'université du Yarmouk et celui de l'université de Jordanie. Récemment, avec l'augmentation du nombre de Jordaniens qui apprennent le français depuis quelques années, on a également inauguré deux autres départements de français : le premier à l'université AL Albait de al-Mafraque au nord de la Jordanie, et le deuxième à l'université de al zaitounah. Il existe également un projet d'ouverture d'un cinquième département à l'université de AL Housain au sud de la Jordanie. Pratiquement toutes les universités jordaniennes proposent au moins un enseignement facultatif du français.

Enseignement professionnel ; branche hôtellerie :

Le français est une discipline obligatoire pour tous les élèves de la première secondaire.

Dans l'enseignement supérieur :

Dans les écoles normales (bac+2ou 3)

Dans le domaine de l'hôtellerie dans les spécialités suivantes :

1. option gestion de nourriture et boisson.
2. option guide d'hébergement.
3. option guide touristique.

Dans les établissements privés

Ayant pris la relève des anciennes écoles chrétiennes de Palestine, certains des établissements ont, dès le début des années 1950, offert au français le statut de deuxième langue étrangère après l'anglais.

Pour l'année 2000, selon les statistiques du centre culturel français d'Amman, le français est enseigné à plus de 16000 élèves répartis sur une centaine d'établissements privés, ayant recruté 120 enseignants, pour la plupart à Amman. C'est la direction de l'établissement qui choisit les méthodes et les manuels d'enseignement avec l'accord préalable du Conseil de l'éducation. Et c'est aussi la direction qui décide à partir de quelle classe doit commencer cet apprentissage.

Les régions concernées par l'enseignement du français dans les établissements privés, en dehors d'Amman, sont les Irbid, Zarqa et Madaba pour la plupart dans des écoles privées. Le statut du français dans le secteur privé est un peu ambigu. Certaines écoles le rendent obligatoire pour tous les élèves et d'autres laissent la possibilité aux élèves de choisir s'ils veulent l'apprendre ou pas. Dans la plupart des cas, tout dépend de

l'attitude de la direction de l'établissement vis-à-vis du français et de l'importance qu'il entend donner à l'enseignement de la langue.

Au centre culturel français d'Amman

Le centre attire un millier d'étudiants désireux d'apprendre le français. Il assure des cours de préparation :

- DELF.
- DALF.
- CCIP(Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris)
- Certificat pratique de français commercial et économique.
- Diplôme du français des affaires.
- Certificat de français du tourisme et de l'hôtellerie.

Il s'efforce d'aider le Ministère de l'Education jordanien à renforcer la place du français dans le système éducatif jordanien en favorisant son entrée et en soutenant son enseignement dans les établissements publics et privés. Il assure aussi la formation continue des enseignants de français. Le CCCL propose des projets éducatifs en collaboration avec le Ministère. Ces projets visent à dynamiser l'apprentissage du français et à motiver les élèves.

Rôle médiatique du français

Il est très important d'étudier le rôle de la langue française dans les médias jordaniens parce que cela nous donne une idée de l'importance de cette langue dans la société jordanienne.

- la télévision : la coopération franco-jordanienne dans ce domaine remonte à 1979. Les émissions françaises occupent déjà une place importante sur la deuxième chaîne de télévision jordanienne. Elle diffuse des programmes en français (sous-titrés en arabe) à raison de trois heures par jour. Ses programmes sont sous-titrés en arabe, sauf le journal de 19h qui est diffusé en français et destiné aux Français qui résident en Jordanie.
- la Radio : à la suite d'un accord intergouvernemental signé à Amman, le 28 novembre 1992, une des radios jordaniennes, émet en français depuis 1997 de 8h à 15h et de 17 à 22h.

Dans le domaine de la télévision et de la radio, la France accorde des aides techniques et financières à la Jordanie, et c'est cela qui explique la place importante occupée par la langue française à la télévision et à la radio jordaniennes.

- la presse : il y a un seul journal jordanien qui publie quelques pages en français : l'hebdomadaire « The Star » qui publie deux pages en français. Nous pouvons aussi trouver des quotidiens français à Amman et à Aqaba. Tous les autres journaux et magazines sont en arabe.
- le cinéma : trois festivals sont organisés chaque année (festival du film français, festival franco-arabe, contribution au festival du film de l'U.E.), sponsorisés par le CCCL, en collaboration avec le Centre Culturel Royal, les expositions locales et la fondation Shoman. En outre, les films de la cinémathèque sont régulièrement diffusés par les différents clubs ou institutions culturelles, dans les universités notamment. Dans ce domaine, ce sont les films américains qui sont largement diffusés parmi les jeunes et qui occupent la place la plus importante.

Les échanges culturels

La culture fait partie d'une langue, et parler une langue c'est connaître une culture. Si nous voulons diffuser notre langue dans un pays étranger, il faut que la politique linguistique soit attachée à celle de la culture.

Le principe qui régit aujourd'hui l'action culturelle est celui de la réciprocité : on est passé d'un mode de diffusion univoque à un mode d'échange et de coopération qui se fonde sur des intérêts communs sans exclure la mise en avant des caractéristiques propres à chaque pays. En fait, la politique linguistique et culturelle française sert à protéger la diversité culturelle et linguistique dans le monde entier, face à la mondialisation ou à l'américanisation qui essaie de diffuser la culture et la langue américaines au détriment des autres langues et cultures.

Pour étudier le niveau des relations franco-jordanien dans ce domaine, il faut qu'on l'étudie sur deux plans : la coopération culturelle et l'état du livre français en Jordanie. La France nomme un conseiller culturel à son ambassade à Amman qui coordonne avec le CCCL l'action culturelle française. Le CCCL mène la politique française dans ce domaine et offre au public jordanien un aperçu de la création artistique française. La salle d'exposition accueille chaque mois un artiste et ses œuvres. Des rencontres sont aussi organisées entre artistes de deux nationalités pour présenter leurs œuvres respectives.

Les manifestations culturelles organisées dans différents cadres : théâtre, danse, musique (dans toute sa diversité), cinéma (avec une participation à la semaine du cinéma français, au festival du cinéma européen et au festival du film franco-arabe). D'ailleurs la Jordanie organise chaque année ce qu'on appelle la journée de la francophonie à Amman.

D'un autre côté, la France participe à la mise en valeur du patrimoine archéologique du royaume. Elle participe activement à des manifestations de la culture jordanienne surtout avec l'organisation de la « saison jordanienne », pendant 8 mois, à Paris, qui a été consacrée à des manifestations culturelles jordanien. Dans ce domaine aussi la France a consacré 8,6 millions de francs à la Jordanie en 2001 au titre de la coopération bilatérale culturelle. La France accorde aussi des bourses aux étudiants jordanien ayant obtenu le baccalauréat, pour venir étudier en France dans tous les domaines. Et depuis quelques années, on remarque que le nombre d'étudiants jordanien venant étudier en France est en augmentation régulière.

Quant au livre français en Jordanie, dans un premier temps, il faut dire que la Jordanie est particulièrement touchée par un « analphabétisme de lecture » les Jordanien lisent quasiment peu de livres. Le livre arabe occupe la place la plus importante. Puis, on a le livre anglais qui occupe la deuxième place et cela peut s'expliquer par la place que la langue anglaise occupe en Jordanie comme première langue étrangère enseignée. Ici, il est à noter que les étudiants lisent des livres dits académiques, c'est-à-dire à usage exclusivement universitaire pour leur culture personnelle. Pour le livre français, la plupart des livres qui sont importés en Jordanie viennent du Liban, et l'exportation du livre français vers la Jordanie s'avère particulièrement faible. Le livre français peut espérer trouver une place non négligeable en tenant compte des efforts diplomatiques et commerciaux déployés dans la région. Par ailleurs, l'introduction de la langue française en option, au baccalauréat jordanien et à partir de la classe de septième, ne peut avoir que des effets positifs et encourager la diffusion du livre français en Jordanie.

Relations économiques, et militaires et leur rôle dans la diffusion du français en Jordanie

Sur le plan économique, les relations franco-jordanien sont très fortes et favorisent la diffusion de la langue française en Jordanie. La France est le premier

investisseur étranger sur le marché Jordanien et le deuxième créancier bilatéral après le Japon. Quatre des cinq opérations de privatisation réalisées ont été emportées par des entreprises françaises comme France-Télécom qui a acquis 36% du capital de « Jordan telecommunication ». L'action française s'oriente sur des secteurs essentiels pour l'économie jordanienne : le tourisme et l'eau. La politique linguistique d'un pays est toujours liée à ses intérêts économiques. Par exemple, quand les dirigeants politiques veulent solliciter l'aide d'un autre pays comme la France, ils essaient de l'encourager en lui proposant des projets. C'est ce qui s'est passé en Jordanie avec l'introduction de la langue française dans le baccalauréat jordanien et dans les classes fondamentales. Ici il est à noter que l'implantation des entreprises françaises ouvre aux Jordaniens diplômés en langue française un accès sur le marché du travail car depuis quelques années on commence à voir des annonces où le français est demandé à côté de l'anglais

Sur le plan militaire, les relations entre les deux pays se développent vite. Maintenant, la France accorde des aides militaires à la Jordanie dans le domaine de la sécurité intérieure et la formation des forces spéciales jordanienes. Pour cela on enseigne le français au sein des forces armées jordanienes afin de les former linguistiquement pour des stages en France.

Image, représentation et rôle de la langue française en Jordanie

L'image et représentations qu'on a sur une langue étrangère a un rôle très important qui pourra encourager ou décourager les gens à apprendre ou ne pas apprendre cette langue.

Et comme je l'avais dit, dans les parties précédentes, la langue française occupe la deuxième place après la langue anglaise en Jordanie. Et l'enseignement du français est en évolution régulière, depuis quelques années, grâce aux intérêts particuliers que le gouvernement jordanien accorde à l'apprentissage des langues étrangères. Et cela est dû à des besoins sociaux. C'est-à-dire que chaque société adopte telle ou telle langue étrangère en fonction des besoins de la société. Dans la société jordanienne, en fonction de ces intérêts et de ces besoins, on trouve que la langue anglaise occupe une place très importante comme première langue étrangère enseignée. Aussi en fonction de ces mêmes besoins et intérêts, le français est la deuxième enseignée dans ce pays.

Cependant, dans la société jordanienne la langue française est vue comme une langue littéraire et culturelle, de prestige, des élites à laquelle s'attachent les intellectuels. Son apprentissage garantit une ascension sociale très importante. La langue française est vue aussi, en Jordanie, comme une langue musicale et féminine en raison de son attachement à des domaines spécifiques comme par exemple, la mode, la couture, le maquillage.

L'image de la France dans notre pays est liée à son histoire et aux événements historiques qui ont marqué l'histoire de l'humanité comme la Révolution française par exemple. Paris est vu comme la capitale de l'amour, du charme, de la mode et de la culture. Beaucoup de Jordaniens rêvent de venir à Paris pour visiter ses monuments touristiques comme la tour Eiffel, l'Arc de Triomphe etc....

En outre, la célébrité de la France comme grande puissance et le rôle grandissant qu'elle joue sur la scène internationale, surtout en ce qui concerne les causes arabes, rendent les Jordaniens plus attachés à la France comme pays et au français comme langue.

Les problèmes que rencontrent les Jordaniens apprenant le français

L'objectif de l'apprentissage des langues étrangères, pour la grande majorité des Jordaniens, est de partir à l'étranger, dans les pays européens ou aux Etats-Unis pour augmenter les chances d'entrée sur le marché du travail. Quant aux problèmes que les

Jordaniens rencontrent dans l'apprentissage de la langue française, ils sont nombreux mais on va seulement en traiter trois particulièrement importants :

1. Manque d'environnement francophone en Jordanie d'où un niveau linguistique faible surtout en expression orale.
2. Faible accès de la langue française au marché du travail, contrairement à l'anglais. Même avec l'introduction du français comme épreuve optionnelle au baccalauréat jordanien et avec son introduction comme matière optionnelle à partir de la classe de septième, le recrutement des professeurs de français reste faible. Et dans la plupart des cas, les professeurs de français sont recrutés pour enseigner l'anglais ce qui les décourage et donne l'impression, surtout aux parents, que l'apprentissage de la langue française ne sert à rien !
3. Impossibilité de continuer des études supérieures en Jordanie donc obligation de quitter le pays pour réaliser son projet d'études. La situation économique de la Jordanie rend les choses très difficiles. Coter que le nombre de Jordaniens suivant des études supérieures est en augmentation continue grâce aux décisions prises par le gouvernement jordanien qui favorisent l'enseignement.

Les problèmes que rencontre la diffusion du français en Jordanie

Dans cette région du monde, on constate que la diffusion du français rencontre quelques problèmes : manque de professeurs compétents ou bien formés dans ce domaine. L'image de la langue française comme une langue de culture peut, par ailleurs, favoriser et défavoriser son apprentissage et sa diffusion dans la région. Favoriser dans la mesure où elle attire les apprenants car c'est une langue de culture et de prestige réservée aux élites. Défavoriser dans la mesure où les jeunes sont ouverts aux autres pays, avec le développement des nouvelles technologies de communication comme Internet, majoritairement en langue anglaise. Pour cela, il est nécessaire de dépasser un peu l'image passéiste du français et de la France comme pays de culture. Il faudrait montrer aux peuples du Moyen-Orient que la France et la langue française sont aussi des chemins vers la modernité. Nous devons aussi dépasser le français comme option culturelle ayant un retard considérable du point de vue des technologies de l'information et le sortir de l'école, où, au Liban par exemple, il semble confiné. Enfin, il faudrait multiplier les programmes de formation linguistique et pédagogique des professeurs de français.

A noter que les pays du Moyen-Orient entretiennent de très bonnes relations avec la France à tous les niveaux. Dans cette région, il y a un fort sentiment anti-américain à cause des positions d'outre-Atlantique contre les droits des pays arabes, et à propos des problèmes complexes de cette région comme la question irakienne et le processus de paix entre Israël et ses pays voisins. Les pays arabes voient dans la France un interlocuteur précieux sur ces dossiers. Les positions françaises font souvent l'objet de larges convergences avec les analyses arabes. Ces positions montrent une certaine «sympathie» réciproque, en particulier, lors des manifestations internationales pour la cause du peuple palestinien. De ce fait, les pays arabes essaient de se détacher des Etats-Unis et de s'orienter vers les autres pays européens comme la France. Le développement des relations économiques bilatérales constitue un élément très important et prometteur pour la diffusion du français au Moyen-Orient.

Difficultés d'identification des voyelles /i, y, u/ du français, langue étrangère chez les apprenants saoudiens

Faiz Alshihri

Faculté des langues et de traduction
Université Roi Saoud, Riyadh

Cet article met en lumière les difficultés acoustiques et perceptives rencontrées dans l'apprentissage des voyelles françaises L2 par les apprenants saoudiens en faisant référence à l'effet de l'assimilation de L1. En outre, je propose une analyse perceptive des voyelles orales du français réalisées par un locuteur natif francophone. Ces voyelles sont proposées sous forme de tests d'identification à nos apprenants saoudiens. Les résultats de cette étude expérimentale seront discutés à la lumière de certaines théories. C'est suite à des conclusions tirées de la phase d'étude perceptive que nous nous avons entrepris de formuler des propositions concernant l'identification des voyelles aux apprenants.

1. Introduction

Le choix de cet article répond à un besoin réel en Arabie Saoudite d'élaborer une stratégie d'apprentissage de la langue française (discipline universitaire), dans la mesure où les apprenants saoudiens trouvent des difficultés pour acquérir le système vocalique « exigeant » de cette langue riche de voyelles intermédiaires. Malgré la présence des trois timbres périphériques /a, i, u/ communs aux deux langues : français et arabe, nous avons observé, à la lumière des analyses acoustiques et perceptives sur les réalisations vocaliques de L2, que cette similitude n'est pas d'un grand secours en raison des différences significatives dans les habitudes articulatoires des deux langues et particulièrement dans leurs traits distinctifs.

Il est admis que dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, les organes phonatoires et perceptifs sont habitués à produire et à discriminer seulement les phonèmes de sa langue (L1). En d'autres termes, une production et une perception correctes de nouveaux phonèmes ne sont pas choses faciles et nécessitent un apprentissage rigoureux et planifié.

A ce propos, les difficultés d'apprentissage des voyelles du français langue étrangère chez les Saoudiens trouvent leur explication dans la pauvreté du système vocalique de l'arabe standard /a, i, u/ ainsi que dans le phénomène d'assimilation caractérisant cette langue où la qualité des voyelles est fortement influencée par le contexte consonantique (phénomène de pharyngalisation).

2. Objectif

Afin de valider ces affirmations, nous avons choisi, dans cet article, d'analyser et d'interpréter les difficultés d'apprentissage des voyelles /i, y, u/ du français langue étrangère chez les Saoudiens sur le plan perceptif. Toujours est-il que notre contribution s'inscrit dans une optique d'ouverture d'un axe de recherche didactique contrastive

combinant les deux approches phonétique et phonologique considérées comme des supports pertinents et indispensables à l'apprentissage de L2 chez les apprenants arabophones. A ce titre, l'analyse perceptive est effectuée sur les voyelles réalisées par un locuteur natif francophone. Celles-ci sont proposées sous forme de tests d'identification à nos auditeurs saoudiens. Les résultats de cette étude expérimentale seront discutés à la lumière de certaines théories telles que la théorie quantique, la théorie motrice et la théorie d'apprentissage.

Rappelons brièvement leurs fondements. La théorie quantique stipule que la perception catégorielle résulterait des sensibilités naturelles du système auditif. Elle ne se réfère pas aux connaissances articulatoires [Stevens (1981) et Miller (1981)]. En revanche, la théorie motrice considère que « l'objet distal » de la perception de la parole ne réside pas dans les formes acoustiques mais dans les gestes articulatoires (Lieberman, 1982). Les postulats de cette théorie ont été révisés (Lieberman & Mattingly, 1985) : le système auditif saisit d'abord le signal et identifie les réels invariants du message. Ce sont des gestes intentionnels qui ne constituent ni un processus direct, ni un processus cognitif pour la perception. Par conséquent, la perception et la production sont reliées intimement au modèle linguistique. Parallèlement la théorie d'apprentissage (LANE, 1965) tend à démontrer que la perception catégorielle se manifeste par l'entraînement des auditeurs aux jugements de catégorisation discrets. Elle considère que cet apprentissage permet l'élimination des facteurs moteurs ou auditifs.

3. Expérience

Notre étude est composée de deux phases : une phase consacrée à la synthèse des résultats de l'analyse acoustique des voyelles produites par des locuteurs saoudiens et français : elle constitue un support pertinent (comme deuxième phase) pour l'analyse perceptive des voyelles françaises /i, y, u/ produites par un locuteur natif français et identifiées par des auditeurs apprenants saoudiens.

3.1. Résultats de l'analyse acoustique

3.1.1 La voyelle /i/

/i/	F1	F2	F3
Loc. s.	381	1947	2710
Loc. fr.	297	2040	2854

Tableau 1 : Les formants F1, F2 et F3 en Hz de la voyelle [i] des deux groupes linguistiques : Saoudiens et Français.

Nous présentons à titre de référence un tableau exhaustif des valeurs moyennes des formants de la voyelle française /i/ en comparaison avec notre étude. Toutefois, nos observations sont fondées sur les dispersions formantiques effectives des voyelles produites par dix locuteurs saoudiens et dix locuteurs francophones natifs, voir tableau 1.

Références	Formants	[i] Hz
1. Delattre	F1	262
	F2	2450
	F3	-()

2. Lafon	F1	250
	F2	2500
	F3	-
3. Romieu	F1	273
	F2	2350
	F3	3342
4. Debrock Et Forrez	F1	281
	F2	2093
	F3	2973
5. Durand	F1	319
	F2	2178
	F3	2950
6. Calliope	F1	308
	F2	2064
	F3	2976
7. Vallée	F1	275
	F2	2250
	F3	2790
8. Notre étude	F1	255
	F2	1907
	F3	2782

Tableau 2 : valeurs moyennes des formants (F1,F2 et F3) en Hz de la voyelle /i/ relevées par Delattre (1965-1969), Lafon (1962), Romien (1967), Debrock et Forrez (1976), Durand (1985), Calliope (1989), Vallée (1991) et notre étude (2002).

a) Certes, au niveau de F1, nous constatons une certaine irrégularité chez les locuteurs saoudiens allant globalement de 280 Hz à 400 Hz qui semble s'expliquer par le phénomène de variabilités interlocuteurs par opposition aux réalisations des locuteurs français allant de 214Hz à 327 de façon homogène. Mais il reste à noter que les valeurs F1 sont globalement élevées, plus centralisées par rapport à celles des locuteurs français.

Ce comportement pourrait être justifié par le phénomène d'assimilation lié aux habitudes articulatoires des arabophones, et ce, par rapport aux réalisations vocaliques pharyngalisées au contact des consonnes emphatiques / s^ʔ/, / d^ʔ/, / t^ʔ/, / D^ʔ/.

1) D'ailleurs, cette prédominance des consonnes sur les voyelles en arabe et leur articulation fondée sur le déplacement horizontal de la langue en reculant systématiquement vers la partie postérieure du conduit vocal provoquant des constriction pharyngales semble imprégner la production de cette voyelle qui n'est plus réalisée selon son profil articulatoire avec le traits « fermé » mais mi-fermé.

2) Le fait que les locuteurs se trouvent confrontés à la production de la voyelle /i/ tendu alors qu'ils ne sont pas habitués à cette contrainte et qu'ils possèdent une latitude articulatoire corrélée à une grande dispersion acoustique dans le trapèze de la voyelle /i/ allant de [i] vers [e] dans L1, il est justifié qu'ils aient énormément de difficultés pour réaliser correctement cette voyelle de L2.

b) Au niveau de F2, les valeurs chez les Saoudiens varient entre 1400Hz et 2500Hz de manière hétérogène en opposition aux valeurs de F2 chez les locuteurs français allant de 1985Hz à 2488Hz manifestant une homogénéité et une certaine stabilité dans la cible acoustique. Cette grande dispersion de F2 chez les locuteurs saoudiens démontre les

difficultés réelles de production de la voyelle /i/ identifiées au niveau acoustique et perceptif (probabilité de confusion phonématique entre /i/ et /e/).

c) F3 de la voyelle /i/ paraît régulière et homogène chez les locuteurs saoudiens et français. Ce paramètre acoustique ne semble pas avoir d'incidence sur les réalisations acoustiques de cette voyelle. Il ne sera pas exploité au niveau didactique.

3. 1.2. La voyelle /y/

/y/	F1	F2	F3
Loc. s.	362	1566	2574
Loc. fr.	329	1773	2632

Tableau 3 : Les formants F1, F2 et F3 en Hz

de la voyelle [y] des deux groupes linguistiques : Saoudiens et Français.

Références	Formants	[y] Hz
1. Delattre	F1 F2 F3	252 1850 -
2. Lafon	F1 F2 F3	250 1900 -
3. Romieu	F1 F2 F3	272 1909 2603
4. Debrock Et Forrez	F1 F2 F3	294 1810 2137
5. Durand	F1 F2 F3	352 1934 2225
6. Calliope	F1 F2 F3	300 1750 2120
7. Vallée	F1 F2 F3	275 1880 2200
8. Notre étude	F1 F2 F3	281 1924 2708

Tableau 4 : valeurs moyennes des formants (F1,F2 et F3) en Hz de la voyelle /y/ relevées par Delattre (1965-1969), Lafon (1962), Romien (1967), Debrock et Forrez (1976), Durand (1985), Calliope (1989), Vallée (1991) et notre étude (2000).

a) Au niveau de F1, nous constatons une certaine élévation chez les locuteurs saoudiens allant de 242 Hz à 425 Hz par opposition à celles des locuteurs français 237Hz à 327Hz :

1) ce comportement pourrait être justifié par le phénomène d'assimilation lié aux habitudes articuloires des arabophones, et ce par rapport aux réalisations vocaliques pharyngalisées au contact des consonnes emphatiques. Ce qui implique que la labialisation de cette voyelle n'est pas réalisée de manière optimale et qu'une constriction significative est présente au niveau du pharynx.

2) par le fait aussi que les locuteurs se trouvent confrontés à la production de la voyelle /y/ de L2 alors qu'ils n'ont pas acquis auparavant des repères de production pour sa réalisation d'autant plus que celle-ci est absente dans leur système phonologique. Par conséquent, il est justifié qu'ils aient énormément de difficultés pour réaliser la cible articuloire de cette voyelle.

b) Au niveau de F2, les valeurs chez les Saoudiens varient entre 1275Hz et 2097Hz de manière hétérogène en opposition aux valeurs de F2 chez les locuteurs français allant de 1719Hz à 2085Hz qui manifestent une certaine homogénéité et une certaine stabilité dans la cible acoustique. Cette grande dispersion acoustique de F2 démontre les difficultés chez les locuteurs saoudiens de saisir le profil articuloire de la voyelle /y/ caractérisée par un arrondissement et une protrusion des lèvres, ce qui les amène à la confondre éventuellement avec la voyelle labialisée /u/ présente dans le système phonologique de L1.

c) F3 de la voyelle /y/ paraît moins homogène chez les locuteurs saoudiens et français. Ce paramètre acoustique ne semble pas avoir d'incidence sur les réalisations acoustiques de cette voyelle. Il ne sera pas exploité au niveau didactique.

3.1.3. La voyelle /u/

/u/	F1	F2	F3
Loc. s.	386	1252	2575
Loc. fr.	323	968	2394

Tableau 5 : Les formants F1, F2 et F3 en Hz

de la voyelle [u] des deux groupes linguistiques : Saoudiens et Français.

Références	Formants	[u]Hz
1. Delattre	F1	262
	F2	762
	F3	-
2. Lafon	F1	250
	F2	850
	F3	-
3. Romieu	F1	287
	F2	832
	F3	2022

4. Debrock Et Forrez	F1	289
	F2	856
	F3	2270
5. Durand	F1	280
	F2	841
	F3	-
6. Calliope	F1	315
	F2	764
	F3	2027
7. Vallée	F1	265
	F2	610
	F3	2300
8. Notre étude	F1	292
	F2	960
	F3	2488

Tableau 6 : valeurs moyennes des formants (F1, F2 et F3) en Hz de la voyelle relevées par Delattre (1965-1969), Lafon (1962), Romien (1967), Debrock et Forrez (1976), Durand (1985), Calliope (1989), Vallée (1991) et notre étude (2000).

a) Certes, au niveau de F1, nous constatons une certaine irrégularité chez les locuteurs saoudiens allant de 273 Hz à 594 Hz qui semble s'expliquer par le phénomène de variabilité des interlocuteurs en opposition aux réalisations des locuteurs français allant de 214 Hz à 327 de façon homogène. Mais il reste à noter que les valeurs F1 sont globalement élevées, plus centralisées par rapport à celles des locuteurs français.

1) Ce comportement pourrait être justifié par le phénomène d'assimilation lié aux habitudes articulatoires des arabophones, et ce par rapport aux réalisations vocaliques pharyngalisées au contact des consonnes emphatiques (constriction pharyngale). D'où la difficulté chez les locuteurs saoudiens à produire la projection et la protrusion des lèvres concernant la réalisation de cette voyelle labialisée.

2) D'ailleurs, cette prédominance des consonnes sur les voyelles en arabe et leur articulation fondée sur le déplacement horizontal de la langue reculant systématiquement vers la partie postérieure qui provoque des constriction pharyngales et glottales semble imprégner la production de cette voyelle qui n'est plus réalisée selon son profil articulatoire avec le trait « très fermé »

3) Cette irrégularité de F1 peut trouver son explication dans le fait que les locuteurs se trouvent confrontés à la production de la voyelle /u/ alors que sa labialité n'est pas un facteur pertinent pour l'opposer à une autre voyelle qui n'existe pas phonologiquement dans le système arabe L1. Par conséquent, les locuteurs arabophones possèdent une latitude articulatoire corrélée à une grande dispersion acoustique dans le trapèze de la voyelle /u/ allant phonétiquement de [o] vers [u] au contact des consonnes pharyngalisées ou non pharyngalisées. Ce qui justifie pleinement les difficultés rencontrées chez ces locuteurs pour réaliser correctement cette voyelle labialisée de L2.

b) Au niveau de F2, les valeurs chez les Saoudiens varient entre 1044 Hz et 1769 Hz de manière hétérogène et largement supérieure en opposition aux valeurs de F2 chez les locuteurs français allant de 818 Hz à 1115 Hz qui manifestent une certaine homogénéité et une certaine stabilité dans la cible acoustique. Cette grande dispersion de F2 chez les locuteurs saoudiens démontre les difficultés réelles de production de la voyelle /u/ au niveau du lieu d'articulation et dans le déplacement du dos de la langue. Le trait vélarisé

de L2 n'est pas respecté (la constriction n'est pas très marquée dans la partie postérieure du conduit vocal), dans la mesure où acoustiquement les valeurs de F2 correspondent à celles de la voyelle /o/ qui n'existe pas phonologiquement en arabe L1. D'où une probabilité de confusion phonématique entre /u/ et /o/ chez les locuteurs arabophones au niveau production et perception. Le paramètre F2 semble avoir une incidence sur les réalisations acoustiques de la voyelle labialisée /u/. Il sera retenu pour être exploité au niveau didactique.

4) F3 de la voyelle /u/ paraît légèrement irrégulière chez les locuteurs saoudiens et français. Ce paramètre acoustique ne semble pas avoir d'incidence sur les réalisations acoustiques de cette voyelle.

3.1.4. Discussion

En guise de conclusion, l'analyse ANOVA factorielle à un seul facteur a montré que chez les deux groupes de locuteurs (saoudien et français) se manifeste une différence significative. En effet, nous avons constaté que les paramètres acoustiques F1 et F2 des voyelles chez les locuteurs saoudiens ont des incidences pertinentes sur la production et la perception de ces voyelles. A ce titre, nous sommes arrivé aux conclusions suivantes :

- ce comportement instable dans les réalisations acoustiques des voyelles chez les locuteurs saoudiens pourrait être justifié par le phénomène d'assimilation lié aux habitudes articulatoires des arabophones relatives aux réalisations vocaliques pharyngalisées au contact des consonnes emphatiques /sʔ/, /dʔ/, /tʔ/, /Dʔ/. D'ailleurs cette prédominance des consonnes sur les voyelles en arabe et leur articulation fondée sur le déplacement horizontal de la langue en reculant systématiquement vers la partie postérieure du conduit vocal provoque une instabilité dans les cibles articulatoires et acoustiques dans la production des voyelles de L2.
- le fait que les locuteurs se trouvent confrontés à la production de voyelles périphériques alors qu'ils ne sont pas habitués aux contraintes articulatoires de L2 et qu'ils possèdent une latitude articulatoire corrélée à une grande dispersion acoustique dans le trapèze de la voyelle /i/ allant de [i] vers [e], et de /u/ vers /o/ dans L1, explique qu'ils auront énormément de difficultés pour réaliser correctement les voyelles de L2.

3.2. L'analyse perceptive

3.2.1. Choix du corpus et méthodes

Nous avons élaboré un corpus contenant une série de voyelles /i, y, u/ produites par un locuteur français natif. Afin de conserver une certaine homogénéité dans la construction de ce corpus destiné aux tests perceptifs, et afin de valider nos observations, nous avons utilisé, dans la mesure du possible, un corpus de voyelles introduites dans des schèmes monosyllabiques. L'enregistrement de notre corpus produit par notre locuteur français natif âgé de 30 ans, enseignant, a été effectué en chambre sourde au Laboratoire de Phonétique de l'Université de Paris III (ILPGA). La bouche du locuteur était à une distance d'environ 25 cm du microphone (ECM 265). Les mots avec les voyelles cibles ont été écrits sur des feuilles séparées et présentés à notre locuteur dans un ordre aléatoire.

Nous avons choisi pour le test perceptif 20 auditeurs saoudiens, étudiants à l'Université du Roi Abdulaziz de Djedda dans le département de français langue étrangère (FLE). Ils sont âgés de 22 à 25 ans et ne présentent pas de troubles auditifs. Ils semblent avoir des difficultés à produire et même à percevoir les oppositions phonologiques entre certaines voyelles françaises (/i/ # /e/...), et ce, malgré trois ans d'apprentissage de cette langue. Par conséquent, notre objectif essentiel est de décrire et d'analyser ces difficultés sur le plan perceptif.

A ce propos, la perception de la parole se caractérise par un processus de catégorisation. Il existe deux types de perception considérés comme des modalités révélant le fonctionnement du système perceptif : un test de discrimination et un test d'identification. Ce qui nous intéresse dans cette étude, c'est le second test qui propose aux sujets des séries aléatoires de stimuli en leur demandant d'identifier le stimulus de chaque série à une syllabe d'une liste donnée.

Par souci de rigueur et afin de permettre aux sujets de répondre à la tâche demandée de manière optimale, nous avons respecté les conditions suivantes :

- entre chaque stimuli, on dispose d'un intervalle de 8 secondes.
- chaque liste comporte deux parties A et B avec un intervalle de 20 secondes
- entre chaque liste un intervalle de 1 minute.

Les sujets ont été avertis des conditions de passation du test au début de chaque liste.

Avant de commencer le test, nous avons familiarisé les sujets avec la tâche demandée (identification) en leur faisant écouter des mots avec des voyelles cibles comme items d'entraînement. Nous leur demandons de mettre une croix dans le cadre de la voyelle identifiée qu'ils perçoivent.

Notre analyse des résultats du test perceptif est consacrée aux valeurs moyennes de chaque série d'identification calculée en pourcentage pour chaque apprenant, ce qui permet de décrire globalement le taux de confusions dans la perception des phonèmes vocaliques à problème chez nos sujets saoudiens.

3.2.2. Résultats

Nous présentons ici les résultats d'identification des voyelles pour chaque liste et pour chaque auditeur, ce qui permet de connaître les taux de distinction erronée globalement et individuellement (par étudiant).

Le tableau 7 présente le résultat de non-distinctions de trois voyelles, les réponses en pourcentage pour [i, y, u]. Ce tableau nous montre que ces phonèmes offrent une difficulté assez importante à nos auditeurs au niveau de la perception.

Nous remarquons que le problème de non-distinction est considérable pour l'ensemble des auditeurs saoudiens. Parmi nos auditeurs, 50 % ont fait plus de 35% d'erreurs, c'est-à-dire que les Saoudiens ont eu un taux de non-distinction de 38 % environ.

Dans l'identification des trois voyelles [i, y, u], nous trouvons les pourcentages de fautes dans la matrice de confusion suivante :

Reconnue

Prononcé	i	y	u	
i	94	6	-	100
y	15	13	72	100
u	-	22	78	100

Tableau 7 : matrice de confusion : résultats en % des 20 auditeurs saoudiens

Ce tableau illustre la comparaison de la confusion [i], [u], [y] en fonction du phonème effectivement perçu : il apparaît que /i/ attire plus de réponse que les deux autres phonèmes /u, y/, c'est -à- dire qu'il est plus fréquemment perçu.

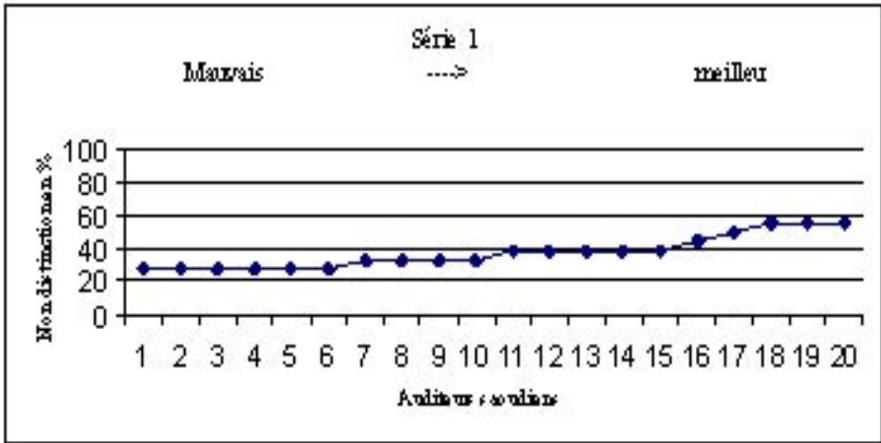


figure 1 : nombre d'erreurs par auditeur en % des 20 auditeurs saoudiens à l'écoute des prototypes vocaliques correspondant aux voyelles du français [i, y, u].

Discussion et conclusion :

Nous avons remarqué lors du test, que la plupart de nos auditeurs ne sont pas sûrs de leurs choix. La difficulté de perception de certaines voyelles françaises par nos auditeurs provient du fonctionnement de ces voyelles dans la région du triangle vocalique de L1.

Pour l'identification des stimuli représentant les timbres des voyelles du français:

- Le stimulus [i], représentant la voyelle de « cire », est relativement identifié comme un [i] de L1.
- Le stimulus [y] est perçu en général comme [u];

Les difficultés de production des voyelles françaises par les locuteurs saoudiens sont un exemple concret du phénomène d'assimilation se manifestant dans le manque de coordination des organes articulatoires et d'économie phonatoire chez ces mêmes sujets. En effet ces locuteurs arabes n'arrivent pas à se défaire des habitudes articulatoires de L1 à savoir la constriction pharyngalisée et le trait postérieur qui prédomine dans ce système par opposition au trait d'antériorité, aux différents degrés d'aperture et à la labialité caractérisant la production des voyelles de L2. Celles-ci demandent une tension musculaire et un effort souvent vertical de la langue dans sa partie antérieure (apex) de la part des locuteurs saoudiens qui ne sont pas adaptés à ces stratégies contraignantes pour produire les voyelles de L1.

Certes ces résultats peuvent être justifiés par l'hypothèse de la théorie motrice selon laquelle la production et la perception sont intimement liées au modèle linguistique. Mais, il reste à signaler que l'apprentissage des phonèmes étrangers de L2 par les locuteurs de L1 est possible en adoptant une stratégie didactique fondée sur des exercices de perception avant d'aborder la production des phonèmes nouveaux. A ce propos nos locuteurs saoudiens ne sont pas sensibilisés au niveau auditif au système linguistique français (riche de voyelles intermédiaires), dans la mesure où cette langue est une discipline universitaire non utilisée dans les médias et l'enseignement secondaire.

A ce titre, il est justifié de valider nos résultats en faisant référence à la théorie d'apprentissage stipulant l'entraînement des auditeurs aux jugements de catégorisation permettant l'élimination des facteurs moteurs ou auditifs. En d'autres termes, nos locuteurs saoudiens ont manifesté des difficultés pour produire et percevoir les voyelles françaises L2, ils ont fait appel aux stratégies articulatoires de L1 associées à l'effet d'assimilation (pharyngalisation, manque de labialité). En effet ces locuteurs ont besoin d'un apprentissage des traits distinctifs de L2 (degré d'aperture, labialité, palatale/vélaire) afin de pouvoir adapter leur système articulatoire aux nouvelles modalités de production de L2.

Certes notre point de vue est d'aborder cette étape d'apprentissage de L2 en adoptant une approche didactique contrastive fondée sur la description minutieuse des paramètres articulatoires associés à la perception dans la production des voyelles de L1 et L2. Ce qui permet par conséquent aux locuteurs saoudiens, entre autres, de comprendre que l'apprentissage de L2 nécessite, au préalable, une connaissance globale du fonctionnement du conduit vocal (résonateur, constrictions ...) et du comportement linguistique qui change selon l'origine de L2, à titre d'exemple :

- le français, son origine indo-européenne, latine et ses particularités phonatoires : tension musculaire, prédominance du trait antériorité.
- la langue arabe, son origine sémitique, ses particularités phonatoires : pharyngalisation, déplacement horizontal de la langue...

Par ailleurs, les résultats de la partie perceptive ont révélé que les auditeurs saoudiens n'ont pas été capables de réaliser aisément les tâches en raison de l'absence de traits acoustiques et d'information sur la nature de la syllabe. En plus, L2 possède certains phonèmes étrangers au système de L1. A cet égard, nous avons relevé deux sortes de difficultés chez les auditeurs saoudiens :

- leur tâche d'identification fait appel de manière inconsciente à leur représentation articulatoire de la voyelle de L1 (identique ou voisine),
- difficultés d'assimiler des traits distinctifs nouveaux par rapport à leurs habitudes articulatoires : degré d'aperture, labialité.

Enfin, nous considérons plus que nécessaire, par ces temps de globalisation et de croissance de l'apprentissage des langues étrangères, d'insister sur l'acquisition des compétences de la phonétique contrastive en L2 en prenant en considération l'effet d'assimilation.

Bibliographie

- 1- Alshihri F., (2002), *Production et Perception des voyelles orales du Français Langue Etrangère par les apprenants saoudiens : problèmes d'assimilation*, thèse, Paris III, Sorbonne-Nouvelle.
- 2- Calbris G. (1974), *Test sur la perception des voyelles orales françaises par des Français et des étrangers*, *Phonetica*, vol. 30, p. 101-122.
- 3- Calliope, (1989), *la parole et son traitement automatique*, TOUBACH, JP. (Editeur principal), Paris : Masson.
- 4- Cohen, J.B., Grosjean, F. & Miller, J. (1989) « Base –Langage effects on Word identification in Bilingual Speech », 32 (4), pp. 355-371.
- 5- Crothers, (1978) « *Typology and universals of vowels systems* », dans Greenberg, J.H. Universals Press, California.
- 6- Debrock, M. & Forrez, G. (1976) *Analyse des voyelles orales du néerlandais et du français Méthodes et resultants*, *Revue de phonétique appliquée*, 37, p. 27-73.

- 7- Durand P. (1985), Variabilité acoustique et invariabilité en français consonnes occlusives et voyelles, CNRS.
- 8- Fry DB, Abramson, AS., Eimas, PD., Liberman, AM. (1962), *the identification and discrimination of synthetic vowels*, *Language and Speech*, vol. , p. 171-189.
- 9- Guimbretière, E. (1994) phonétique et enseignement de l'oral, Didier/ Hatier.
- 10- Howell, P. (1981), «*Identification of vowels in and out of context*», *Journal of Acoustic Society of America*, vol. 70, no. 5, P. 1256-1260.
- 11- Kabour, K., (1987) *l'assimilation en arabe classique : essai d'une analyse autosegmentale*, Thèse.
- 12- Liberman, A. M.& Mattingly, I.G. (1985) "The motor theory of speech perception revised Cognition", 21, pp. 1-36.
- 13- Liberman M., Cooper F., Shankweiler D., & Studdert Kennedy M., (1967) "Perception of the speech code." *Psychological Review*, 74, pp. 431-459.
- 14- Miller, J. L. (1990) « Speech Perception », in *Language*, 1, Edit. Osheron, D.N. et Lasnik, H., Massachusetts Institute of Technology, pp. 69-93.
- 15- Vallee, N., Boe, J. & Schwartz, (1991) "Tendances universelles et stabilité des systèmes vocaliques, » *XIIICPh S, Aix en provence*, pp. 142-145. Vol. IV, Institut de l'Université orientale, pp. 1-29.

IIème Partie :
Linguistique et sociolinguistique

Lexique-grammaire de l'arabe : Classe des verbes qualitatifs (*)

Mohamed El Hannach

Université des Emirats Arabes Unis
Faculté des sciences humaines et sociales

Je me propose de faire l'analyse syntaxique de la classe de verbes exprimant une qualité ou un jugement de valeur. La forme générale de cette classe est V N0 'anJl. La complétive est nécessairement au subjonctif, et le sujet est un substantif humain dont la relation avec le verbe est exclusivement active. Le sujet éprouve le sentiment déclenché par le complément non restreint (= : Nnr). La structure de base de cette classe de verbes se caractérise par la possibilité d'adjoindre un adverbe de qualité de type kaèèan (beaucoup), jiddan (très / trop) , biqwwatin (fortement), etc. Cette structure admet un certain nombre de transformations, comme l'adjectivation, la nominalisation, la restructuration, etc. Parmi ces opérations, seule la nominalisation sera examinée dans cet article, les autres seront présentées ultérieurement dans un travail en cours de préparation.

1 – Prologue :

Notre analyse s'inscrit dans le cadre théorique de Z.Harris et méthodologique de M. Gross. Les détails de ces deux cadres de travail ont été présentés dans El Hannach 1988. La terminologie et la notation sont celles de l'équipe des chercheurs du Laboratoire d'Automatique Documentaire et Linguistique (L.A.D.L) à l'Université de Marne-la-Vallée. La classe des verbes étudiés constitue une partie de la base de données que j'ai construite en vue d'élaborer ma propre conception du lexique-grammaire adaptée au système de l'arabe.

Notre cadre méthodologique se caractérise par les points suivants:

1. L'unité minimale du sens est la phrase. Les mots isolés ne présentent aucune caractéristique syntaxique.
2. Le verbe, en tant que prédicat, commande les arguments figurant dans la combinatoire linguistique. Cela veut dire que chaque verbe est doté d'une mémoire où sont enregistrées les données syntaxiques et sémantiques. A l'aide de ces données, le verbe exerce la sélection des composants de la phrase. Cela devient plus explicite en arabe où le verbe constitue en lui-même une phrase simple, puisqu'il est suivi obligatoirement d'un sujet et éventuellement d'un ou plusieurs compléments. Tout verbe de cette langue est considéré comme un prédicat dominant un certain nombre d'arguments qui sont déjà codés et stockés dans sa mémoire. C'est ainsi qu'un verbe comme 'ihtaqaara (mépriser) ne peut se combiner qu'avec certains substantifs qui en dépendent:

'ihtaqaara Zaydun (&à?à al-'amra + camran)

Zayd a méprisé (cette affaire + Amr)

Dans cette phrase la « case » de sujet est strictement réservée à la classe sémantique dite substantifs humains, ici **Zayd** ou tout autre nom propre, tandis que la case réservée aux différents compléments reste ouverte à toutes sortes de substantifs. Cette dernière position est appelée substantif non restreint (noté Nnr). On peut reformuler la relation du prédicat avec ses différents arguments comme suit (M. Gross 1983):

$V(x, y) =$: *'ihraqara (Zaydun, (&à?à al-'amra + 'aliyan))*

Tout verbe est ainsi un prédicat reliant un certain nombre d'arguments enregistrés dans sa mémoire. Il n'y a pas de distribution des arguments en dehors des cases commandées par le verbe. D'où l'inacceptabilité de la séquence suivante:

'ihraqara &à?à al-'amru 'aliyan

Cette affaire a méprisé Ali

à cause de la violation des règles distributionnelles imposées par le verbe **'ihraqara**.

De même, on ne peut pas ajouter d'autres substantifs à la projection maximale du verbe, comme dans:

* *'ihraqara Zaydun camran min al-yadi*

à cause de l'insertion de N2 =: **min al-yadi** qui n'est pas enregistré dans la mémoire du verbe **'ihraqara**. Inversement il est impossible d'effacer un argument déjà codé dans la mémoire du verbe, comme dans :

'ihraqara Zaydun

L'application de cette méthodologie m'a permis, à la suite d'autres linguistes (M. Gross 1988), de distinguer trois types de verbes en arabe:

1. verbes commandant des structures libres: ce sont ceux que je viens de présenter. Ils sont libres de par leur choix des cases remplies par les arguments nominaux substituables sur l'axe paradigmatique. C'est-à-dire que le verbe sélectionne, à l'aide de règles mémorisées, le nombre d'arguments, et leur classe sémantique. Cette classe de verbes n'accepte, pour sujet, que le substantif humain. Elle dispose d'une case qui peut être remplie par n'importe quel **Nhum**. Tout **N0**=: **Nhum** est susceptible d'apparaître dans la case de **N0** du verbe **'ihraqara** par exemple, C'est là que réside le sens de structure libre que je donne à ce type de verbes;

2. verbes commandant des structures figées: ils se caractérisent par le figement des arguments au niveau distributionnel. C'est-à-dire que le placement d'un argument à l'intérieur d'une structure reste invariable voire non substituable par un autre, même si cet argument est de la même classe sémantique. Soit la phrase:

Sadda zaydun al-rihàla 'ilà Fàsa

zayd a plié bagage pour (aller à) Fès

(Zayd a fait ses valises pour aller à Fès)

dans laquelle la substitution du complément **al-rihàla** de n'importe quel **N** de la même classe sémantique fournira une construction non figée. Ainsi la phrase:

Zayd a attaché le bagage avec la corde

à cause du remplacement de NI=: al-rihàla par un autre N, en l'occurrence son synonyme al-matàca. Le figement de ces structures vient, le plus souvent, de la combinaison des verbes avec leurs compléments. La somme de cette combinaison équivaut à un verbe morphologiquement simple (M. Gross 1988). Et c'est là que réside leur caractère non compositionnel qui est à la base du figement des arguments nominaux dans la phrase. Une telle propriété réduit le nombre des règles enregistrées dans la mémoire de chacun des verbes de cette classe. On peut dire que chaque verbe ne comprend qu'une règle distributionnelle dans sa mémoire. Cette règle comprend la position syntaxique des substantifs et leur nature sémantique.

L'autre caractéristique de ces expressions est que le sens de la phrase ne peut pas être calculé à partir de la somme des mots qui la composent; il faut recourir à leur usage pour en connaître le sens exact. Ainsi, la structure ci-dessus aura le sens de sàfara ce qui n'est pas prévisible à partir des éléments qui la composent

Cela veut dire que le recours au lexique, pour comprendre ces expressions, n'aura aucune utilité. Et leur étude doit donc être faite au niveau pragmatique pour rendre compte des différents usages qu'elles admettent.

3. Les verbes supports: ces verbes sont des morphèmes dont l'apparition dans l'une des structures de la langue entraîne la nominalisation du verbe principal. Ce dernier passe obligatoirement à la forme dite *maçdar* (nom déverbal). Considérons l'exemple suivant:

yahtarimu zaydun camran

Zayd respecte Amr

[nominalisation]: *yukinnu Zaydun 'ihtiràmàn li camrin*

Zayd porte un respect pour Amr

où le *Vsup*=: *yukinnu* (porter) ne peut apparaître dans la phrase qu'après le passage de *V*=: *yahtarimu* à l'état de *V-n*=: *'ihtiràm*. Son insertion dans la phrase avant cette étape donnera une phrase déviante:

yukinnu zaydun yahtariau camran possédé

Zayd porte respecte Amr

Le verbe support est sélectionné par le verbe dans la structure de base. C'est-à-dire qu'il subit les contraintes des règles résidant dans la mémoire du verbe principal. De ce fait le *Vsup* est sémantiquement vide, et par conséquent n'a aucun rôle à jouer dans le choix des arguments de la combinatoire. Son rôle se limite à introduire l'aspect et la personne-nombre dans la structure nominalisée (M. Gross 1981 & EL HANNACH 1988).

Les verbes supports ainsi définis se distinguent nettement des verbes opérateurs (notés *Vop*). Ces derniers se caractérisent, par opposition aux *Vsup*, par l'expression de la cause dans les phrases qui les admettent (G. Gross & R. Vivès 1986). C'est ainsi que:

jalasa Zaydun

Zayd est assis

peut admettre la structure à verbe opérateur *jacala* (faire):

jacala N zaydan yajlisu

N a fait asseoir Zayd

qui est une phrase causative. Contrairement aux structures nominalisées par les différents *Vsup* qui s'associent le plus souvent à des phrases à verbes par rapport de paraphrase, les structures à *Vop* se trouvent régulièrement isolées, voire autonomes.

Cela veut strictement dire que toute analyse syntaxique doit partir de la connaissance des différentes règles sur lesquelles se base la classification des phénomènes syntaxiques de la langue, car le système linguistique des différentes langues est conçu comme un ensemble de règles dont l'application est limitée à une base de données qui se subdivise en classes et en sous-classes de verbes. C'est là que réside le sens que je donne à mon approche qui se veut de méthodologie taxinomique; mais c'est une taxinomie algorithmique et numérique qui s'inspire des méthodes ayant déjà montré leur efficacité dans les différents domaines des sciences dures. Une telle démarche impose, avant tout, la rigueur associée à l'empirisme dont la fidélité permet au chercheur d'éviter l'abstraction génératrice d'incohérence. A mon sens, toute recherche linguistique qui ne prend pas en compte la relativité des règles établies pour chaque phénomène linguistique ne peut jamais être cohérente ni solide. Et c'est là que réside le fondement du cadre théorique de lexique-grammaire suivi dans toutes mes recherches sur le système linguistique de l'arabe. A ce propos, je tiens à dire que l'arabe visé dans ce travail n'a pas un qualificatif spécial, de type arabe standard, arabe classique, etc. Il s'agit de l'arabe «tout court», car cette classification était liée à la notion de corpus. Or le corpus ne représente, pour moi, aucune base de travail. Au lieu du corpus, j'adopte la notion de *base de données* dont le sens est largement répandu dans les différents domaines des sciences exactes. C'est ainsi que les résultats obtenus dans chacune de mes recherches linguistiques sont toujours limités à la base de données recueillie via un ensemble de règles de base bien élaborées.

2 - La classe des verbes étudiés

Les verbes étudiés constituent une classe syntaxique dont les propriétés sont:

a) Aucune entrée de cette classe n'admet un emploi concret, et ce, quelle que soit la distribution des arguments nominaux dans la combinatoire linguistique. J'en ai recensé une centaine à l'aide des propriétés distributionnelles : *N0* =: *Nhum*, et *N1* =: *'anJ*. Par exemple:

'abgaoa (abhorrer), kari&a (hair), 'adàna (dénoncer), etc.

Toutes ces entrées expriment un jugement de valeur à des degrés variés, chacun dans son champ sémantique spécifique. Par exemple:

'abgaoa zaydun (&à?à + 'anJ + &indan)

a ahorré Zayd (ceci + que P + Hind)

La présence des différents substantifs en position de complément n'influe pas sur le sens du verbe, celui-ci demeure psychologique, voire qualitatif.

b) Le sujet est régulièrement un substantif humain, il éprouve le sentiment déclenché par **NI**, aucune des entrées de cette classe n'admet un sujet non humain ou non restreint, par exemple:

yahtaqiru Zaydun (camran + &à?à)

Zayd méprise (Amr + ceci)

mais:

**yahtaqiru N-hum (camran + &à'?à)*

N-hum méprise (Amr + ceci)

à cause de N0=: N-hum.

Quant à **NI**, c'est toujours un substantif non restreint. De ce fait, il ne doit pas subir une distribution stricte imposée par le verbe principal. Il peut être sélectionné de toutes sortes de substantifs comme dans:

*yuhibbu Zaydun (&indan + al halwà + 'an J + *'anna J)*

*Zayd aime (Hind + le gateau + QuPsubj + *QuP)*

L'une des caractéristiques d'un substantif **Nnr** est d'être en distribution complémentaire avec la complétive. Celle-ci ne peut être ici qu'au subjonctif. Par exemple:

*Sajjaca (zaydun + *&à?à) (&indan + 'anJ)*

*a encouragé (Zayd + *ceci) (Hind + que P)*

c) Après l'application de l'opération maçdarisation ou nominalisation (1), il est possible d'appliquer la restructuration sur chacune des structures de la classe. Une telle transformation donne une forme syntaxique différente de la phrase associée où le sujet de la complétive (noté Noc) devient le complément de la phrase, et V-n (nom déverbal) devient le second complément de la phrase, comme dans:

(1) kari&a zaydun 'an taqùla &indun &à?à

V N0 (Qu Vc Non Nc1)I

Zayd a détesté que Hind dise ceci

[maçd.]: kari&a zaydun &indan li qawli&à &à?à

V N0 (Noc)I (Prép V-n Nc1)2

Zayd a détesté Hind de dire-son ceci

où le second complément est précédé obligatoirement de la préposition découlant de l'opération de restructuration, le plus souvent la **Prép=: li**. Une telle préposition est paraphrasable par la séquence **na0aran li** (parce que). C'est ainsi que (1) devient:

=: *kari&a zaydun &indan naOaran li qawli&à &à?à*

Zayd a détesté Hind parce qu'elle a dit cela

La place de **li V-n W**, comme second complément dans cette structure, ne peut jamais être occupée par un substantif non dérivé:

* *kari&a zaydun &indan li N*

Zayd a déresté Hind pour N.

Le second complément issu de la restructuration est nécessairement suivi d'un adjectif possessif obligatoirement coréférent de **Noc** déjà en position de complément du verbe principal. La violation de cette règle fournit automatiquement des phrases déviantes, comme dans:

* *kari&a Zaydun &indan li qawlika &à?à*

Zayd a hai Hind parce que tu as dit ceci

2.1 - Les compétives

Chacune des entrées de cette classe admet une complétive complément d'objet direct. Une telle composante se caractérise par plusieurs propriétés qu'on doit respecter lors de la construction des phrases de cette classe:

a) la complétive doit être au mode subjonctif, le mode indicatif étant du même coup totalement exclu, par exemple:

haqara zaydun 'an yafcala camrun &à?à

Zavd a méprisé que Amr fasse ceci mais :

* *haqara zaydun 'anna camran facala &à?à*

Zayd a méprisé que Amr avait fait ceci

à cause de mode indicatif de la complétive. Cela veut dire que les verbes de cette classe expriment tous une volonté rendue par le contenu sémantique du verbe, ce contenu est traduit par le jugement de valeur déclenché par le **NI** et éprouvé par **NO**. Les verbes sélectionnant **'anJ** sont ceux qui expriment le doute ou l'éventualité, par contre le mode introduit par **'anna** (particule de corroboration) serait sélectionné par les verbes exprimant une certitude ou une affirmation. C'est ainsi que les verbes de cette classe seront de la première catégorie, puisqu'ils ne sélectionnent que le mode introduit par **'anJ**.

b) La complétive peut comprendre un élément coréférent du sujet de la principale, comme dans:

'àèara zaydun 'an (yafcala + tafcala) &à?à

Zayd a préféré que (il fasse + tu fasses) ceci

Les deux cas sont possibles: le sujet de la complétive est soit coréférent de **NO=**: **Zayd**, soit un sujet autonome. Les deux cas n'ont aucune influence sur la syntaxe de la phrase.

c) La complétive est un groupe nominal, puisqu'elle est en distribution complémentaire avec un substantif ordinaire (2). Tout comme un **GN**, la complétive se caractérise par la détermination, et le cas génitif. Le **GN** se compose obligatoirement, dans toutes les langues, d'un déterminant (noté **Dét**) et d'un substantif (noté **N**); et cela se réalise sans difficulté avec les complétive. La complétive s'annexe sans problème à un substantif dit complétiseur (noté **Ncomp**), comme dans.

'ayyada zaydun fikrata 'an tafcala &indun &à?à

V N0 Ncomp Que Vc Noc N1c

Zayd a soutenu l'idée que Hind fasse ceci

où le **Ncomp**=: fikrata, comme muoàf (annexé), attribue à la complétive la fonction de al-muoàfu 'ilay&i (annexant) qui est au cas génitif (?). Mais une telle marque reste nécessairement virtuelle à cause de la forme phrastique de la complétive. Pour la même raison, la complétive ne peut pas avoir un déterminant explicite. De même on ne trouve pas un **GN** n'admettant pas le cas génitif qui découle de la présence, explicite ou implicite, de la préposition du cas génitif. Celui-ci s'efface obligatoirement en obéissant au processus de l'annexion, car l'annexion impose l'effacement de la préposition. Par exemple:

'ayyada zaydun fikrata 'an tafcala &indun &à?à

Zayd a soutenu l'idée que Hind fasse ceci

La préposition reste implicite jusqu'à ce qu'on désannexe le **GN** =: **fikrata 'an taf'cala &indun &à?à** en position de complément direct de la combinatoire. Or une telle opération nécessite la décomposition du **GN** en recourant à l'explicitation du déterminant **al** ou **nounation**, comme dans:

'ayyada zaydun al-fikrata bi 'an tafcala &indun &à?à

Zayd a soutenu l'idée que Hind fasse ceci

ou bien avec nounation:

'ayyada zaydun fikratan bi 'an tafcala &indun &à?à

Zayd a soutenu une idée que Hind fasse ceci

Cela montre que la préposition **bi** est en rapport de dépendance avec l'un des deux déterminants, en l'occurrence **al** et **nounation**. Une telle analyse stipule que le **Det** est sous-jacent à la structure de toute complétive. La forme théorique générale de la complétive en tant que groupe nominal serait alors:

GN =: Dét 'an Vc Noc W

Le **Det** ne peut apparaître qu'après l'application de la propriété *maçdarisation* (El Hannach 1988).

2.2. - La restructuration

La complétive complément direct est régulièrement restructurable, mais une telle opération exige que certaines conditions soient remplies:

1) Le sujet de la complétive doit être différent du **N0** de la principale;

2) la complétive doit être déjà **maçdarisée** (nominalisée). La première condition limite l'application de la restructuration aux formes **maçdarisées**, c'est-à-dire avec un **V-n** à la place de **Vc**. Par exemple:

[Maçd.]: 'ayyada zaydun ficla &indin &à?à

Zayd a soutenu faire Hind ceci

[restructuration]: 'ayyada zaydun &indan li ficli&à &à?à

Zayd a soutenu Hind de ce qu'elle a fait ceci

alors qu'il est impossible de l'appliquer à la forme avec complétive non **maçdarisée**:

(restructuration): * 'ayyada zaydun &indan 'an tafcala &à?à

Zayd a soutenu Hind qu'elle fasse ceci

L'interdiction de cette phrase est due à la restructuration de la complétive avant sa **maçdarisation**.

La restructuration, telle que je l'applique ici, se définit comme suit:

a) A partir d'une complétive **maçdarisée**, on déplace le sujet du **V-n** en position de complément direct du verbe principal que lui assigne le verbe. L'opération relie des phrases de la forme suivante:

V N0 (V-n Noc W)

[rest.]: *V N0 Nloc (li V-n Poss W) 2*

b) L'opération déplace l'ancien complément direct en position de second complément de la phrase: **N2 =: liV-n Poss W**. Ce complément se rattache obligatoirement au **Nloc** par un adjectif possessif qui s'accorde en genre et en nombre avec son référent linguistique dans la structure, comme dans:

yuhibbu zaydun &indan likitàbati (&à + *ka) al-darsa

Zayd aime Hind pour son écriture la leçon

où le **Poss =: &à** est le seul morphème qualifié d'établir la coréférence avec **Nloc =: &indan** qui est au féminin singulier, d'où l'inacceptabilité de la seconde phrase qui ne respecte pas cette règle.

c) le complément issu de la restructuration est régulièrement effaçable, il a donc la particularité d'être un argument facultatif dans la phrase restructurée, comme dans:

[N2 z]: yuhibbu zaydun &indan

Zayd aime Hind

De cette manière la restructuration serait une propriété syntaxique qui s'applique aux **GN** complexes pour les décomposer en deux co ;p12 ;ents en vue d'augmenter le nombre d'arguments dans la phrase (A. Guillet. & Ch. Leclère 1981, et El Hannach 1988).

2.3 - Les complétiseurs

La complétive objet occupe sa place normale dans l'ordre des mots dans la phrase, par opposition à la complétive sujet qui se déplace obligatoirement à la fin (El Hannach 1988). Cette complétive, du fait qu'elle est uniquement au mode subjonctif, ne peut être introduite que par le complétiseur '**an** suivi du verbe à l'accusatif **a**.

La tradition signale l'existence d'une série de particules pouvant jouer le rôle de complétiseurs. Il s'agit, en plus de '**an** et '**anna**: **Kay**, **law**, **mà**, et '**am**. On constate qu'avec **Kay** et **law** '**an** est nécessairement implicite. Quant à **mà**, du fait qu'il pronominalise un **N** dans la structure de base, il est considéré comme une particule introduisant une relative sans antécédent et cela l'exclut de la catégorie des complétiseurs (El Hannach 1988).

Je constate que, parmi ces six complétiseurs, seuls '**an** et '**am** sont compatibles avec les verbes de la classe en question. Quant aux autres particules, elles ont soit disparu de l'usage en arabe moderne (on reconnaît dans ce cadre méthodologique que l'arabe de base dit langue de communication), soit ont été sélectionnées par d'autres classes du lexique. Elles ne m'intéressent donc pas directement dans cette étude.

Comme on peut le constater pour cette classe, la complétive en position complément direct possède toutes les caractéristiques des complétives définies dans EL HANNACH 1989a, en particulier sa structure et ses différentes manières de réduction et de nominalisation. La classe en question admet en plus de la complétive en '**an**, un autre type de complétive qu'il convient d'appeler complétive disjonctive et que je vais tenter de définir dans ce qui suit. Considérons les exemples suivants:

1) *sayacrifu zaydun 'in kàna camrun sàfara 'am là*

saura Zayd si était Amr a voyagé ou non

«Zayd saura si Amr a voyagé ou non»

2) *sayaf&amu Zaydun 'in kàna camrun marèoan 'am là*

comprendra Zayd si était Amr malade ou non

Zayd comprendra si Amr est malade ou non”

3) *sayanOuru zaydun 'i?à mà kàna saya?&abu 'am là*

verra Zayd si mà était partira ou non

«Zayd verra s'il partira ou non»

4) *sayujarribu Zaydun 'i?à mà kàna &à?à çahèhan 'am là*

vérifiera Zayd si mà était cela vrai ou non

«Zayd vérifiera si cela est vrai ou non»

Ces exemples appellent les remarques suivantes:

1) Le verbe de la proposition principale doit remplir deux conditions: la première est qu'il est nécessairement préfixé, la présence du **Pfx** =: (**sa** + **sawfa**) du futur semble être obligatoire. Toutefois, certains verbes peuvent être dispensés d'un tel préfixe, mais seul le futur en est fortement ressenti. La seconde condition est que le verbe doit

nécessairement exprimer la volonté, le temps/aspect futur annonce déjà un tel sens, ce qui explique l'interdiction du temps/aspect accompli.

2) La proposition complétive disjonctive ne peut figurer qu'en position de complément direct, mais dans les deux cas il semble qu'elle est sélectionnée uniquement par les verbes psychologiques (M. GROSS 1975). Cette complétive est introduite par les morphèmes complétiseurs suivants:

a) **'in** souvent considéré comme particule de condition, mais dans la complétive disjonctive ce **'in** est censé être un complétiseur dérivé de **'an** ou de **'anna**.

En effet, la complétive disjonctive **'inJ** se comporte comme étant une complétive ordinaire: elle admet la maçdarisation, elle remplit une fonction syntaxique précise dans la phrase qui l'insère, *etc.*; cela signifie que **'in** est une variante morphémique de l'un des deux coplétiseurs **'an** ou **'anna**. La seule différence entre ces variantes est celle mentionnée par *al-Mâlaqè* dans son *Raçfu al-mabànè fè hurùfi al-macànè* où il précise que **'in** dans la complétive disjonctive, en plus de sa fonction de complétiseur, remplit la fonction d'une particule d'interrogation, et que la question est régulièrement sous-jacente à sa structure. C'est ainsi que l'exemple (1) est interprété comme suit:

la) sayacrifu zaydun (&al + 'a) sàfara camrun) 'am là

il saura Zayd (est + ce) a voyagé Amr ou non

où 'in =. (&al + 'a), ce qui fait de 'in indirectement une interrogative.

b) la particule **'i?à** est considérée comme un moyen d'exprimer le conditionnel en arabe, mais sa présence dans les complétives disjonctives lui confère le statut d'un complétiseur; elle diffère de **'in** par le fait qu'elle est facultativement suivie de **mà**. Ce dernier est considéré par la tradition, dans ce type de phrases, comme un morphème **zà'idun** (surajouté) qui ne joue aucun rôle ni grammatical ni syntaxique.

L'apparition de **kàna** n'introduit pas un temps composé dans la complétive, puisqu'il est considéré ici comme un morphème sémantiquement vide, la preuve en est que **kàna** ne régit rien dans cette structure, par opposition à l'autre **kàna** qui doit avoir un sujet (**'ismu kàna**) et un prédicat (**xabaru&à**). C'est pourquoi **kàna**, dans cette forme, doit nécessairement disparaître lors de la formation de la question sous-jacente à **'inJ** ou **'i?àJ**, comme dans:

*2a) sayujarribu zaydun (&al + 'a) (E + *mà kàna) J 'an là*

essayera Zayd (est-ce) (E + mà kàna) P ou non

La structure de cette complétive se caractérise par la présence obligatoire de la séquence **'am là** (ou non): **'am** est une particule de coordination reliant les deux propositions subordonnées comme le représente la forme suivante: **V N0 ('in + 'i?à)J 'am là J**

Cette forme relie deux structures identiques tant dans leur forme que dans leur fonction syntaxique, à savoir deux complétives: la première est positive: (**'in + 'i?à)J**, alors que la seconde est négative. **'am là J**. La première est explicite puisqu'elle est introduite par l'une des deux particules **'in** ou **'i?à**, tandis que la seconde est sous-jacente, mais elle a la même forme que la première, sauf qu'elle est précédée de la négation comme suit:

V N0 'in kàna camrun sàfara 'am lam yusatir

V N0 si était Amr a voyagé ou il n'a pas voyagé

«*N0 V si Amr a voyagé ou il n'a pas voyagé*»

Les mêmes éléments réapparaissent après '**am là**: le morphème '**am** fait la disjonction entre les deux formes identiques, mais il est nécessaire pour une telle opération.

al-Hàlaqè soutient que les deux phrases disjonctives: '**inJ** et '**amJ** sont maçdarisables; elles se trouvent dans une étape transformationnelles «réduites» à deux **V-n W**, car, pour lui, les deux sont **fè hukmi al-mufradayni** (elles sont interprétées comme étant deux substantifs).

En effet, le test de maçdarisation régulièrement applicable aux complétives, affecte également les complétives disjonctives. Cela leur donne le statut de phrases subordonnées exactement comme les complétives ordinaires:

2') /maçd./: *saycrifu zaydun safara camrin 'am cadama&u*

il saura Zayd le voyage de Amr ou non voyage

le mot **cadam** est égal à **là** dans la complétive avant la maçdarisation. Car **là** étant morphème de négation, ne peut porter que sur la négation des verbes de la complétive, il disparaît obligatoirement après la maçdarisation de la complétive. La différence entre les deux: **là** et **cadam**, est marquée par le fait que **cadam** en tant que moyen de négation, permet d'être suivi par un possessif renvoyant au premier **V-n**, alors que **là** ne le permet pas, et même si la maçdarisation des complétives disjonctives entraîne obligatoirement un tel possessif après '**am** pour établir le rattachement entre les deux propositions subordonnées disjonctives:

* *sayacrifu zaydun safara camrin 'am là (&u + E)*

Et là, sous la contrainte de la maçdarisation, se transforme obligatoirement en **cadam**. Ce dernier est le seul apte à supporter le possessif servant de moyen de liaison entre les deux phrases maçdarisées. Car avec **là**, le possessif est strictement interdit. La situation devient claire si on sait que la présence de l'adjectif possessif dans les complétives maçdarisées est obligatoire.

Pour conclure, je tiens à dire que les verbes examinés dans cet article acceptent rarement des complétives disjonctives (EL HANNACH 1989c), je l'ai mentionnée par souci de compléter l'analyse des complétives présentée en EL HANNACH 1989a, et pour rendre compte de ce phénomène qui n'a pas encore fait l'objet d'une étude détaillée dans les travaux actuels sur l'arabe.

3 – Les propriétés transformationnelles

Les propriétés transformationnelles sont nombreuses: je cite à titre d'exemple: les passifs (phonique, réfléchi, et adjectival), l'adjectivation (avec V-a, et avec V-an), les nominalisations (actives, passives, et adjectivales), et les restructurations (EL HANNACH 1989c). Mais à présent je vais insister uniquement sur la nominalisation par verbes supports, car, d'une part, elle est la plus productive avec l'ensemble des verbes de la classe: tout verbe de jugement de valeur admet au moins un Vsup. (cf. 5), et d'autre part la nominalisation constitue une propriété nouvelle par rapport aux autres dans l'évolution de l'analyse syntaxique effectuée actuellement sur les différentes langues naturelles. Les études syntaxiques génératives actuelles semblent être fixées sur des problèmes de détail touchant des phénomènes linguistiques marginaux, tels que le

liage, le gouvernement, etc. Je constate que l'étude de ces problèmes n'aboutira jamais à l'établissement de règles stables pour les langues tant qu'elles ne sont pas fondées sur des classes syntaxiques bien délimitées pour chaque langue. Ma constatation découle du fait que la grammaire générative, après plus d'un quart de siècle de vie, n'a pas pu fournir aux chercheurs à travers le monde un matériau efficace et concret leur permettant de construire la grammaire d'une langue particulière. Cet échec est dû à mon avis à l'absence d'une classification des faits linguistiques sur lesquels doit être basée l'arsenal de règles syntaxiques élaborées, car l'abstrait est le véritable synonyme du vide.

Ma démarche plaide pour le contraire. On ne peut appliquer une transformation que pour une classe finie et bien construite; cela permet la vérification des hypothèses émises à propos d'une règle ou d'une autre. C'est le cas de la nominalisation par verbes supports appliquée à la classe des verbes psychologiques en général qui admettent une série des Vsup. qu'on ne trouve pas avec d'autres verbes du lexique arabe (EL HANNACH 1989a & b), et les verbes de jugement de valeur en particulier qui autorisent une autre série de verbes supports spécifiques à la classe en question (EL HANNACH 1989c). Cela peut vouloir dire que chacune des classes possède ses propriétés spécifiques lui permettant de se distinguer par rapport à l'ensemble des verbes du lexique, et cela est général pour toutes les langues naturelles.

3.1 - Les nominalisations

J'ai fait remarquer que l'étude syntaxique des langues particulières doit tenir compte de deux choses: le mot n'a aucune existence en dehors de sa combinatoire (phrase simple) qui l'insère. D'autre part, l'étude doit délimiter son champ d'application pour pouvoir bien cerner les propriétés relevées. Cette délimitation doit être basée sur le verbe en délimitant son extension maximale en terme de compléments «significatifs», ainsi que ses transformées, ici les différentes nominalisations. Pour la classe en question j'ai délimité l'extension maximale de ses verbes où j'ai précisé qu'il s'agit des structures dont la forme unique est: *VNO (NI=: 'anJ)*.

La nominalisation est l'une des principales transformations de cette forme. Cette propriété a fait l'objet d'une étude exhaustive dans EL-HANNACH 1989b. Considérons l'exemple suivant:

1) *maqata Zaydun 'an yafcala Camrun &à?à*

a abhorré Zayd que fasse Amr ceci
qui peut se nominaliser soit avant l'application de la propriété restructuration, comme dans:

/NOM./: 'acraba Zaydun can maqti&i li 'an yafcala Camrun àà?à

a exprimé Zayd de abhorration-son à que faire Amr ceci

soit après la restructuration; mais, la nominalisation ne peut s'appliquer qu'après l'effacement de *N2=: li V-n W*, comme dans:

2) */rest./: maqata Zaydun Camran1 (li ficli&i &à?à)2*

a abhorré Zayd Amr pour faire lui ceci

/nomin./: 'acraba Zaydun can maqti&i li Camrin

a exprimé Zayd de abhorroration-son à Amr

*mais: * 'acraba Zaydun can maqti&i li Camrin li V-n W*

a exprimé Zayd de abhorroration son à Amr pour V-n W

à cause de la présence du second complément issu de la restructuration. Cette propriété conduit à l'accumulation des deux prépositions II. Notons que la nominalisation de la structure après restructuration et effacement du second complément donne régulièrement une structure naturelle. Cela convient à la distribution des **Vsup** sélectionnés par les verbes de la classe.

La nominalisation des verbes de jugement de valeur se fait au moyen de l'ensemble de verbes supports des listes suivantes:

(1)	(2)	(3)	(4)
malaka 'akanna iaomara 'aoOara 'abdà 'ahassa	Cabbara 'acraba \$acara çarraha 'abana para'a na\$a'a 'inbacaéa namà yùjadu	\$acara haçala harraka 'aéàra	Yùfadu &uwa yumaééilu

Fig. 3.1

Ces verbes supports sont tous sélectionnés par les verbes de la classe en question, ils ont pour fonction syntaxique la nominalisation de la structure à verbe: le verbe principal passe obligatoirement à l'état morphologique du maçdar (noté **V-n**), comme dans:

V N0 'anJ =: kari&a zaydun 'an yafcala Camrun &à?à

hait Zayd que fasse Amr ceci

Vsup N0 DétV-n li 'anJ =: yuomiru Zaydun kur&an li 'an yafcala Camrun &à?à

cache Zayd haine pour que fasse Amr ceci

il est impossible de réunir, dans la même structure le verbe principal et le **Vsup**, comme dans:

** yuomiru Zaydun yakra&u li 'an yafcala Camrun &à?à*

cache Zayd hait pour que fasse Amr ceci

Cela est dû à la redondance produite par la présence de deux temps/aspect dans la même structure.

Le **Vsup** a par ailleurs la fonction d'exprimer, dans la structure nominalisée, le temps/aspect et la personne-nombre; car le passage de **V** au **V-n** prive la phrase de toute marque

de temps. D'où la nécessité de la présence d'un tel morphème. Le rôle du *Vsup* ainsi défini, prouve qu'il est un morphème sémantiquement vide, et par conséquent qu'il ne commande rien dans la phrase. Le seul commandement d'un tel morphème serait limité au choix de la préposition dans la forme nominalisée.

La structure nominalisée par *Vsup* se caractérise par les propriétés suivantes:

a) le *Vsup* partage avec le *V-n* le même sujet; il est strictement interdit d'insérer un autre substantif assumant la fonction du sujet de *V-n* dans la phrase nominalisée, par exemple:

cabbara Zaydun can 'icjàbi&i bi &indin

a exprimé Zayd Prép admiration-son de Amr

mais: * *cabbara Zaydun can 'icjàbi ciliyin bi &indin*

a exprimé Zayd Prép admiraton de Ali de Hind

D'ailleurs la coréférence exprimée en terme de *Poss=: &i* interdit toute possibilité d'avoir un autre sujet différent du premier. Une telle coréférence est toujours possible, elle reste possible même dans le cas d'un autre déterminant, en l'occurrence al et la nounation (EL HANNACH 1989a).

b) le *Vsup* est régulièrement effaçable, le résultat est automatiquement un *GN* apte à jouer le rôle d'un substantif dans différentes structures syntaxiques, ainsi le *GN* ci-dessous, non acceptable d'ailleurs:

/Réd. *Vsup*/: * *'icjàbu Zaydin bi &indin*

l'admiration de Zayd à Hind

devient indispensable dans la phrase:

('icjàbu Zaydin bi &indin) yufrihu caliyān

(l'admiration de Zayd à Hind) O réjouit Ali

Ce même GN peut assumer, dans d'autres phrases, toutes les fonctions syntaxiques d'un GN ordinaire.

c) Le *GN* complexe et/ou composé supporté par le *Vsup* est un prédicat sémantique obtenu par la nominalisation de la phrase à verbe; lequel prédicat se prête à la double analyse, le *GN* complexe de la forme nominalisée pouvant donner lieu soit à un seul argument nominal, soit à deux. A partir de la forme suivante:

yamliku Zaydun taqdèran li &indin

porte Zayd appréciation à Hind

on obtient soit:

yamliku Zaydun (taqdèran)1 (li &indin)2

porte Zayd (appréciation)l (à hind)2

qui est une structure avec deux compléments de la phrase dont le premier est la forme appelée non déverbal ou maḡdar, et le second est l'ancien complément direct de la phrase à verbe, soit la phrase:

yamliku Zeydun (taqdèran li &indin)1

porte Zayd (appréciation à Hind)1

où le GN= **taqdèran li &indin** se présente comme un seul argument composé d'un non qui est **V-nm: taqdèran**, et son complément du non qui est **li camrin**.

Une telle dualité d'analyse est vérifiable à l'aide d'un certain nombre de tests syntaxiques utilisés habituellement pour s'assurer de l'autonomie des arguments nominaux dans les structures à **GN** complexes. Il s'agit de tests tels que l'interrogation, la relativisation, le passif, l'extraction, la restriction, etc. Appliquons certains de ces tests au **GN=: taqdèran li &indin** de la phrase nominalisée ci-dessus:

L'interrogation s'applique à la fois au **GN** comme un élément compact:

Q: mà?à yamliku Zaydun ? R: taqdèran li &indin

appréciation de Hind que porte Zayd ?

et sur le même **GN** mais cette fois comme étant composé de deux arguments nominaux:

Q: mà?à yamliku Zaydun li &indin ? R: taqdèran

que porte Zayd à Hind ? appréciation

La même question peut être posée sur l'autre composant du même **GN**:

Q: li man yamliku Zaydun taqdèran ? R: Il &indin

à qui porte Zayd une appréciation ? à Hind

On peut pratiquer de la sorte avec les autres tests susmentionnés et le résultat sera toujours le même: la double analyse.

Je constate que la double analyse est une propriété fondamentale de la nominalisation qui est un phénomène largement répandu, puisqu'il affecte la syntaxe de toutes les langues naturelles. La double analyse sépare les formes nominalisées de celles construites avec deux compléments substantivaux simples de la phrase. Là où il y a double analyse il y a un **Vsup**, et par conséquent une nominalisation. Celle-ci est le cadre naturel des **Vsup**, puisqu'il n'y a pas de **Vsup** en dehors de l'une des nominalisations.

3.2 – Les cadres

Chacune de ces trois listes entre dans une structure syntaxique différente de celles des autres. J'ai ainsi quatre structures correspondant à ces quatre listes de verbes supports:

1) La structure: Vsup N0 DétV-n Prép NI

Cette structure comprend les **Vsup** de la première liste. Ils ont tous la structure de la nominalisation active, puisqu'ils conservent l'ordre des mots. Considérons:

yukinnu Zaydun hubban li Camrin

garde Zayd amour à Amr

Cette structure appelle les remarques suivantes:

a) La nominalisation ne peut avoir lieu qu'après la restructuration de la complétive. C'est ainsi que la phrase suivante:

* *yukinnu Zaydun (hubban + al hubba) li 'an J*

garde Zayd (un amour + l'amour) à Qu P

est interdite à cause de la présence de la complétive en position de complément de la phrase.

b) Avec ces **Vsup**, on peut avoir toutes sortes de **Dét** disponibles en arabe, à l'exception de la '**ioàfa** (annexion), en l'occurrence **al**, nounation, et quelques prédéterminants ou modifieurs, tels que **kabèr**, **baco**, etc.

c) l'insertion de ces **Vsup** dans la phrase rend le jugement implicite de telle sorte que le sujet ne peut pas communiquer son sentiment à une autre personne, on dit:

yukinnu Zaydun hubban li &indin fè nafsi&i

garde Zayd amour à Hind en son âme

mais, yukinnu Zaydun hubban li &indin fè kalàmi&i

garde Zayd amour à Hind en sa parole

à cause du morphème **fè kalàmi&i** qui est incompatible avec cette sous-classe des **Vsup**.

c) la préposition **li** figurant dans le prédicat sémantique est invariable pour cette sous-classe, elle exprime plutôt une transmission du sentiment de **N0** à **N** du prédicat sémantique, sans pouvoir exercer le rôle de séparateur syntaxique entre **V-n** et **N**.

2) La liste (2):

Cette liste comprend deux sous-groupes de **Vsup** répartis en fonction de la structure syntaxique qui l'admettent, nous aurons ainsi:

a) la structure: *Vsup N0 PrépV-n PrépN*

Cette structure contient deux prépositions: la première précède le nom déverbal **V-n**, elle varie entre **can** (sur), et **bi** (avec). Considérons:

cabbara Zaydun can 'ihtiqàri&i li Camrin

a exprimé Zayd **Prép** son mépris de Amr

les **Vsup** de cette sous-classe sont. **cabbara**, '**acraba**, et '**abana**. Pour la seconde, considérons:

çarraha Zaydun bi ta 'yèdi&i li Camrin

a déclaré Zayd Prép son soutien à Amr

Les **Vsup** de cette sous-classe sont: *\$acara bi*, *'ahassa bi*, et *çarraha bi*. Quant à la seconde préposition, elle est pratiquement invariable pour ces deux premières sous-classes, Il est la seule **Prép** admise avec l'ensemble.

b) La structure: **Vsup PrépN0 DétV-n PrépN**

Cette structure comprend les **Vsup** suivants: *para'a calà*, *naša'a fè*, *'inbacaéa fè*, *namà fè*, et *yùjadu fè*. Considérons- .

yakra&u Zaydun cadran =: yùjadu fè Zaydin kur&un li camrin

hait Zayd Amr il y a en Zayd une haine pour Amr

Cette structure présente des caractéristiques extrêmement complexes au niveau de la définition des rôles des arguments nominaux qui la composent. En effet l'ancien sujet devient un complexe prépositionnel excluant sa qualification comme sujet, et le nom déverbal prend le cas nominatif du sujet, alors qu'il ne l'est pas en réalité, car, si cela était possible, il devrait être à la fois le sujet et le prédicat sémantique dont j'ai parlé ci-dessus. Ce qui est incompatible avec la réalité langagière. J'ai discuté longuement de cette structure dans EL HANNACH 1989b et j'ai conclu que le vrai sujet de cette structure est indiscutablement PrépN0. Le cas génitif qu'il prend dans la structure est justifié par le fait qu'il s'agit ici d'une locution support qui nominalise la phrase. Cette locution se compose de Vsup Prép. Les Prép=: *calà*, et *fè*, de cette sous-classe de Vsup appartiennent au Vsup qui n'a pas une existence autonome en arabe. La présence du génitif affectant le sujet serait exigée uniquement pour la forme, il n'aura donc aucun effet sur le rôle syntaxique du sujet, et par conséquent de celui des différents arguments de la combinatoire nominalisée.

Les Vsup de cette sous-classe rendent explicite, par opposition aux Vsup précédents, le jugement exprimé par le prédicat. Considérons:

cabbara Zaydun can rajà 'i&i li Camrin bil kalàmi

a exprime Zayd Prép souhait à Amr par la parole

*mais: * cabbara Zaydun can rajà 'i&i li camrin fè nafsi&i*

a exprimé Zayd Prép son souhait à Amr en son âme

à cause de la présence du morphème localisant le sentiment dans la psyché de l'individu, alors que la présence de ces **Vsup** exige que le jugement soit exprimé par les apparences.

3) La liste (3) ou la nominalisation passive

Les **Vsup** de cette liste déclenchent l'inversion des arguments nominaux par rapport à la forme syntaxique à verbe. Et la forme qu'ils nominalisent sera qualifiée de nominalisation passive, puisqu'elle s'associe régulièrement à la structure passive. Considérons:

'ihraqara zaydun sulùka Camrin

a méprisé Zayd le comportement de Amr

qui ne peut pas être nominalisé par ces **Vsup** sans entraîner l'inversion des arguments nominaux, en l'occurrence le sujet et le complément, comme dans:

harraka sulùku camrin 'ihtiqàran fè Zaydin

Vsup NI V-n prép NO

a ému le comportement de Amr un mépris en Zayd

*mais: * harraka Zaydun ihtiqàran fè sulùki camrin*

a ému Zayd un mépris en le comportement de Amr

à cause de la conservation de l'ordre des actants à l'instar de la nominalisation active (EL HANNACH 1989b).

Les *Vsup* de cette liste se divisent en deux familles de locutions: il y a d'une part des locutions supports: *\$acars bi*, et *haçala li*, et d'autre part, des *Vsup* simples: *harraka*, et *'aèàra*.

Le *GN* de cette forme répond à tous les tests examinés ci-dessus, et montre le caractère syntaxique spécifique d'un tel phénomène en arabe.

4) Liste (4) ou la nominalisation d'adjectifs

Les *Vsup* de cette sous-classe produisent des formes nominalisées qu'on pourrait qualifier de nominalisations d'adjectifs (présentées dans EL HANNACH 1989b). J'ai recensé, pour cette propriété les *Vsup* =: *yùjadu fè*, &uwa, et *yumaééilu*. Chacun de ces *Vsup* s'insère dans une forme dont les arguments nominaux sont inversés, comme dans:

&indun &iya al ci\$qu bil nisbati li Zaydin

Hind est l'adoration pour Zayd qui s'associe obligatoirement à la forme passive:

&indun mac\$uqatun min Zaydin

Hind est adorée de Zayd et non pas à la forme active:

yac\$iqu Zaydun &indan

adore Zayd Amr

La forme ainsi construite possède toutes les caractéristiques de la nominalisation d'adjectifs qui se résume de la façon suivante:

a) la préposition avant le présumé complément d'agent est doublement ambiguë. *bil nisbatili* peut signifier soit *du point de vue de*, soit *par*.

b) le *V-an* de cette forme est modifiable par les différents adverbes d'intensité, comme dans:

&indun &iyya al ci\$qu al kabèru bil nisbati li Zaydin

Hind est l'adoration grande pour Zayd

et bien d'autres adverbes sont susceptibles d'apparaître dans cette position, tels que *'akbar*, al *ca0èm*, *baco*, etc. (A. MEUNIER 1981).

c) le second complément de la phrase nominalisée est régulièrement effaçable, et la forme résultante est naturelle, comme dans:

/Prép N0 z./: &indun &iya al ci\$qu fè al dunyà kulli&à

Hind est l'adoration dans ce monde

d) les trois *Vsup* de cette sous-propriété se distribuent avec le substantif opérateur (noté *Nop*) maçdar (lit. source), comme dans:

&indun &iya maçdaru ci\$qin bil nisbati li Zaydin

Hind est la source d'adoration pour Zayd

ce qui est strictement interdit avec les autres s/propriétés de la nominalisation ci-dessus.

4 - Epilogue

Ce que je viens de présenter s'inscrit dans une analyse plus large consacrée à la classe de verbes qualitatifs. Le résultat qu'on peut en tirer concerne essentiellement la relativité des règles élaborées pour chacune des classes du lexique. Une telle démarche se fonde régulièrement sur une base de données. Cette notion diffère radicalement de celle de corpus adoptée par les différentes tendances linguistiques: traditionnelles et générativistes. Plusieurs raisons ont conduit à abandonner le corpus comme base de travail: la grammaire combinatoire, se veut plutôt une démarche mathématique et/ou algorithmique, voire formelle et systématique. L'une des conséquences de l'application de cette notion est de considérer que les verbes se divisent en familles et populations syntaxiques. Ils s'organisent en classes et en sous-classes au sein desquelles aucun verbe n'est complètement identique à un autre. Chaque verbe possède à la fois des caractéristiques générales qui lui permettent de s'organiser dans sa classe dans le lexique, et des propriétés spécifiques qui lui permettent de s'identifier par rapport à l'ensemble des entrées de sa communauté syntaxique. C'est ainsi que les verbes de la classe analysée dans ce travail partagent avec les verbes analysés dans EL HANNACH 1989a & b le cadre syntaxique: *V'NO NI*, mais ils en diffèrent par la sélection de la complétive en position de complément direct. Une telle propriété d'ordre distributionnel a entraîné des spécificités transformationnelles quasiment incomparables avec les autres classes du lexique. Les listes de verbes supports examinés dans ce travail qu'on ne trouve pas avec d'autres classes du lexique, ne sont qu'un exemple de ce que pourrait être une spécificité syntaxique d'une classe de verbes.

5 – Base de données

La base de données ci-dessous comprend les verbes analysés dans cette étude. Ces verbes seront examinés dans EL HANNACH 1989c sous forme de tables et de sous-tables de construction. On y trouvera les tables suivantes: la table principale qui comprend l'examen des différentes propriétés définitionnelles (surtout distributionnelles) de la classe étudiée, une deuxième table appelée *NOM* construite pour l'examen des différentes nominalisations par les verbes supports. Les cadres de ces nominalisations sont présentés dans ce travail (Cf.4), et une troisième table qui sera consacrée à l'examen du reste des différentes propriétés transformationnelles, en particulier les passifs et les adjectivations.

Les verbes de cette liste entrent dans les deux structures de base suivantes.

(I) *VNO (NI=: 'anJ)*, (II) *VNO PrépNIc 'an Vc Pro0 W*

La première structure est la forme de base standard. C'est-à-dire qu'elle est construite avec des complétives non restructurées. Par contre la seconde forme correspond à des structures des complétives restructurées dans leur forme de départ. C'est le cas des verbes comme:

'ankara Zaydun calà Camrin 'an yafcala &à?à

a nié Zayd de Amr qu'i fasse cela

où *calà Camrin* est, à la fois, le complément du verbe *'ankara* et sujet du *Vc=*: *yafcala*, puisqu'il est impossible d'avoir un autre substantif sujet pour *Vc*. C'est ainsi que:

'ankara Zaydun calà Camrin 'an yafcala Caliyun &à?à

a nié Zayd de Amr que fasse Ali cela

est inacceptable à cause de l'insertion d'un autre sujet de la complétive. Cette structure est considérée comme obtenue par l'application obligatoire de la restructuration

sur la base (EL HANNACH 1989c).

'áera	Affectionner
'ahabba	Aimer
'abgaoa	Abhorrer
'ayyada	Soutenir
'ahassa	Sentir
'ankara	Nier
'adàna	Dénoncer
'aràda	Vouloir
'acjaba	Admirer
'agrà	Tenter
'adraka	Comprendre
'addaba	Discipliner
'aqarra	Approuver
'alahha	Insister
'annaba	réprimander
'ajjala	glorifier
'ammala	espérer
'a&àna	dédaigner
'iltamasa	solliciter
'ihtaqara	mépriser
'ihtarama	respecter
'izdarà	mépriser
'iltazama	s'engager
'intaqada	critiquer
'istab&ara	se réjouir
'ista&jana	flétrir
'istacjala	presser
'ista0aca	abominer
'istahaééa	pousser
4istqnkqrq	dénoncer
4istqgrqbq	s'étonner
'istahsana	bénir
Jahada	désavouer
Habba?a	préférer
Harrama	défendre
Ha0ara	interdire
Haqqara	mépriser
Hamida	bénir
hammasa	enthousiasmer

hayyà	saluer
hasada	envier
xamana	pressentir
daccama	appuyer
?amma	décrier
rajà	souhaiter
ragiba	désirer
ràcà	respecter
rafaoa	refuser
ra??ala	vilipender
pàlaba	revendiquer
palaba	demander
kari&a	détester
kabata	refrêner
kabaha	refrêner
kalla	se lasser
kâfa`a	récompenser
làma	reprocher
lacana	execrer
majja	dégôûter
malla	se lasser
maqata	abhorrer
manaca	empêcher
madaha	louer
nà&ada	supplier
`i&tahà	envier
bàraka	approuver
bajjalata	louer
bajjaha	vanter
tawassala	supplier
éammana	valoriser
éalaba	décrier
ca00ama	préférer
faooala	affectionner
fàxxama	vanter
cannafa	vitupérer
fakkara	penser
fa&ima	comprendre
faoaha	dénoncer
qaddama	apprécier
qabila	accepter
qa&ara	opprimer
qamaca	mater
qarraoa	encenser
sa`ima	désespérer
sallama	approuver
sànada	soutenir
nabara	réprouver
çaffaqa	applaudir
çaddaqa	croire
cabada	adorer
ca\$iqà	admirer
cà&ada	promettre
càqa	entraver
\$ajjaca	encourager
\$akara	bénir

\$àna	honnir
\$ajaba	dénoncer
&adda'a	calmer
&awà	se passionner
&allala	allegir
&anna'a	féliciter
&awwana	apaiser
wabbaxa	blâmer
wadda	vouloir
wacada	promettre
wàfaqa	accepter
waqqara	respecter

Bibliographie

- El Hannach M.(1980): al-binyawiyatu fè al-lisàniyàt; dâr al-rachàd al-hadètha. Casablanca , Maroc.
- El Hannach M.(1985): al-nahwu al-ta'lèfè. diràsât 4adabiya. N° 1.
- El Hannach M.(1989a): (à paraître) Syntaxe de l'arabe: prolégomènes au traitement formel de la métaphore.
- EL Hannach M.(1989b): (à paraître) Syntaxe de l'arabe: nominalisations et restructurations.
- El Hannach M. (1989c); (à paraître) al-'afcàlu al-micyàriyatu al-carabiyatu
- Giry-Shneider J. (1978): Les nominalisations en français: l'opérateur faire dans le lexique. Genève; Droz.
- Giry-Shneider J. (1984): Etude de prédicats nominaux en français: les phrase en faire N̄. Thèse de doctorat d'Etat.
- Gross M. (1975): Méthodes en syntaxe, Paris , Hermann.
- Gross M. (1981): Les bases empiriques de la notion de prédicat sémantique, in Langages 63.
- Gross M. (1983): Syntaxe et localisation de l'information. in Recherches interdisciplinaires, Moloins, S.A, Paris.
- Gross G. (1986): Les constructions nominales et l'élaboration d'un lexique-grammaire. in Langue Française 69.
- Guillet A. & CH. Leclere CH. (1981): La restructuration du GN. in Langages 63.
- Harris Z.(1971): Structures mathématiques du langage. Paris.
- Harris Z.(1976): Notes du cours de syntaxe. Paris, le Seuil.
- Ibn yacè\$. \$arhu al-mufaççali.
- al-Màlaqè? Raçfu al-mabànè fè hurùfi al-macànè.
- Meunier A.(1981): Nominalisation d'adjectifs par les verbes opérateurs. Thèse de 3è Cycle, (L.A.D.L), Paris.

Notes

* Cet article est le résumé d'un travail en cours de préparation sur l'analyse syntaxique des verbe de jugement de valeur en arabe (écrit en arabe).

¹) Pour mieux comprendre ces deux opérations cf. El Hannach 1988

²) Il s'agit de la marque casuelle i affectant la dernière consonne du mot fléchi.

Politique et aménagement linguistique : L'état des L.E en A.S

Ebrahim Al Balawi

Vice Doyen de la Faculté des Langues et Traductions
Université de l'Imam Mohamed de Riyadh

Quelques considérations générales

Toute poursuite d'une politique ayant pour but de favoriser l'apprentissage ou, au contraire, d'ignorer l'utilisation d'une langue donnée, est une politique vouée à l'échec. D'une part, imposer une seule langue au détriment d'une autre, ou bien interdire l'apprentissage des langues étrangères pour favoriser une langue nationale, n'est pas une politique linguistique réaliste et objective. Toute tentative dans ce sens peut conduire à une certaine régression socioculturelle et à un repli sur soi susceptible d'être nocifs pour l'individu en particulier et pour la société dans sa totalité. Ce fut le cas de la langue arabe à la fin de l'époque de l'état Ottoman, quand ce dernier essaya d'envisager l'introduction de la langue turque comme langue officielle et d'enseignement dans les écoles. La population du monde arabe s'y opposa en faisant valoir que la langue turque n'était d'aucun intérêt pour son avenir et qu'il fallait donc maintenir l'arabe comme langue officielle et langue d'enseignement. Il est évident que la réaction du monde arabe ne pouvait qu'être hostile à cette politique. Un congrès arabe eut même lieu à Paris pour dénoncer une telle décision de l'état Ottoman. Ce congrès proclama que l'usage de l'arabe en tant que langue officielle et d'enseignement était une légitimité nationale, historique et géographique : « *la langue arabe doit être reconnue au parlement ottoman et considérée comme officielle dans les pays syriens et arabes* » (HENRY Laurens, 1993 :133).

D'autre part, ignorer l'apprentissage des langues étrangères, c'est empêcher l'individu de communiquer avec les membres d'autres sociétés. Une langue est un atout majeur pour établir des contacts et des relations de coopération à plusieurs niveaux entre les peuples. D'où la nécessité d'encourager l'apprentissage et la pratique des langues du monde. Mais ces langues sont diverses et très nombreuses, ce qui oblige à sélectionner entre elles selon l'importance de chacune et l'objectif visé derrière leur pratique. On a bien essayé de remédier à ce problème en créant «l'ESPERANTO» comme langue internationale, mais ce projet ne pouvait pas réussir parce qu'une langue fabriquée manque de la spécificité qui caractérise les langues naturelles. En outre, les sociétés humaines préfèrent pratiquer les langues pour des raisons historiques, économiques, politiques, scientifiques, idéologiques et culturelles.

Autrement dit, pour qu'une langue soit utilisée dans le monde entier, il faut que les intérêts de toutes les sociétés convergent. Du point de vue sociolinguistique, l'expansion d'une telle langue est toujours la résultante d'une expansion culturelle, économique, politique, scientifique, idéologique et militaire. Une langue, comme nous l'avons dit, a besoin d'un pouvoir pour être diffusée, et l'ESPERANTO ne pouvait donc pas s'imposer malgré l'enthousiasme et les encouragements qui l'ont accueilli à ses débuts.

Une langue est une création naturelle d'ordre conventionnel. L'apprendre c'est apprendre en même temps une culture et une civilisation. L'être humain est fasciné par les civilisations et les langues qui les véhiculent. Ce n'était pas le cas de l'Espéranto. La diversité des langues est une chose inhérente à l'humanité. Aller à l'encontre de la nature des choses, c'est créer des obstacles au développement des sociétés. C'est pourquoi l'apprentissage des langues étrangères doit être une préoccupation majeure pour toute communauté humaine. Une politique linguistique qui favorise une langue nationale à l'exclusion des autres, répétons-le, est vouée à l'échec parce que l'évolution produit des richesses culturelles, linguistique et scientifiques. Ne pas apprendre les langues étrangères c'est s'exposer à la régression scientifique, culturelle et sociale.

Aperçu historique :

Du point de vue historique, l'enseignement du français a toujours eu une place en Arabie. Il date de la création du présent système éducatif qui fut influencé par celui de l'Égypte. Il est apparu tout d'abord dans les lycées, puis au sein des universités et de certaines institutions publiques et privées. La nécessité de faire un historique de la langue française dans ce pays est justifiée par le fait qu'il est difficile de se rendre compte de sa situation actuelle et de son rapport avec la politique linguistique sans avoir, au préalable, considéré son cheminement historique.

Rappelons que l'enseignement du français était dispensé dans les établissements publics avant 1971 ; mais à partir de cette date (1970/71), et par un décret ministériel, son enseignement fut supprimé.

La politique linguistique saoudienne à l'égard des L.E :

La politique linguistique est un facteur très important et indispensable pour rendre efficace et fructueux l'enseignement des langues étrangères. Nous ne pouvons pas le négliger. Nous disons cela parce que nous constatons que l'absence d'une politique linguistique adéquate rend l'enseignement des L.E aléatoire et très fragile en laissant se créer un champ de problèmes sans solutions véritables. La question que nous posons est la suivante : Quel est véritablement le rôle de la politique linguistique saoudienne à l'égard des L.E ? Du point de vue sociolinguistique, cette interrogation ne manque pas d'intérêt pour tout chercheur en matière de politique linguistique dans la mesure où elle permet de susciter une réflexion sur le sort réservé aux langues étrangères dans une aire linguistique où règne un monolinguisme compliqué par une situation diglossique qu'il convient d'élucider.

Dès lors, pour bien comprendre la politique linguistique saoudienne qui est particulièrement complexe, nous allons essayer d'exhiber et d'analyser l'état actuel de l'enseignement des L.E en soulevant les rapports entre celles qui sont enseignées et la politique linguistique appliquée. Notons que cette dernière est relativement paradoxale. L'enseignement des langues étrangères est hiérarchisé en trois niveaux :

1. l'anglais
2. le français
3. les autres L.E

L'ouverture du pays au monde se traduit par une très forte augmentation de l'intérêt pour l'anglais, avec les risques que cela comporte pour les autres langues étrangères de se voir balayées. Notre enquête indique que 100% des parents souhaitent que leurs enfants apprennent l'anglais et 72% le français comme deuxième langue. Notons aussi que l'usage de l'anglais est très répandu particulièrement dans les hôpitaux avec les médecins et les infirmiers anglophones qui sont souvent d'origine asiatique. Observons aussi que les ordonnances et les rapports médicaux sont manifestement écrits en anglais.

De même dans certaines couches intellectuelles de la population, nous constatons, au niveau des publications scientifiques et journalistiques, la pratique du phénomène de l'emprunt de mots anglo-saxons, d'une manière quelquefois ridicule sans besoin réel du terme utilisé.

En Arabie, l'anglais est largement dominant. Il est la seule langue obligatoire dès les premières années du secondaire, de 13 à 15 ans, et la langue d'enseignement dans les facultés des sciences notamment celle de médecine. Cette langue est souvent imposée par les établissements. La motivation des élèves est forte dans l'enseignement professionnel, en liaison avec les perspectives de travail. Son enseignement dans le primaire est prévu par une réforme qui est toujours à l'étude.

La situation de l'anglais est en pleine évolution et connaît une expansion sans précédent dont bénéficient amplement des instituts et des centres d'apprentissage privés. La qualité de son enseignement dans les écoles publique varie selon le type d'école considéré. Dans les écoles publiques, le niveau est faible et seulement deux heures par semaine sont réservées à son apprentissage. Dans les établissements dits « spécialisés », l'enseignement est de bonne qualité et les élèves sont motivés pour suivre de 4 à 6 heures de cours de langue hebdomadaires, d'autant que la formation des professeurs est de niveau supérieur.

La motivation des étudiants pour apprendre le français est importante : la langue française est généralement considérée comme une grande langue de culture et d'ouverture sur le monde. Cette motivation évolue positivement en liaison avec l'actualisation de son image. Mais la connaissance et la pratique du français en Arabie sont minoritaires. Le français n'est enseigné que dans 34 établissements (3 centres culturels franco-saoudiens, 2 instituts de formation professionnelle, 2 universités et 27 écoles privées). Ainsi, l'enseignement optionnel du français est assuré dans les départements de langues, dans les universités de Ryadh et de Djeddah, par des professeurs français et des professeurs francophones. Mais c'est dans les centres culturels que les plus grands efforts sont faits pour maintenir l'enseignement du français. Dans les départements d'enseignement de la langue française, les conditions d'apprentissage sont précaires. L'enseignement du français tend à se développer mais la situation est difficile.

Les autres langues sont enseignées d'une façon très sporadique. Elles sont utilisées dans des domaines de plus en plus limités. En outre, cette hiérarchisation indique que l'enseignement des langues étrangères est en situation de dégradation et souffre d'une politique linguistique non équilibrée. Dans ce contexte de recul des L.E, le problème s'aggrave et engendre des situations contradictoires. L'usage abondant de l'anglais met d'abord la langue nationale en situation alarmante. Pour contrebalancer l'hégémonie de l'anglais, le développement des autres langues paraît jouer sur ce plan un rôle bien déterminé. Or, la poursuite d'une politique linguistique incohérente n'engendre pas systématiquement un équilibre linguistique. En Arabie, cette politique est en perpétuelle évolution. Certaines langues gagnent du terrain alors que d'autres en perdent ou tendent vers la disparition. L'analyse de cette situation nous révèle quelques phénomènes sociolinguistiques intéressants:

1. l'expansion de l'anglais
2. la régression du français
3. la stagnation des autres L.E
4. le retour du français sur la scène

D'abord, l'expansion de l'anglais qui gagne de plus en plus de terrain en nombre de locuteurs et de fonctions. Son usage devient progressivement synonyme de savoir et de modernité. Même si l'expansion sans précédent de cette langue entrave l'épanouissement

de l'arabe lui-même, son apprentissage demeure une tâche préoccupante pour les responsables en matière de politique linguistique pour l'organisation du programme-cadre éducatif.

Dans la même perspective, nous constatons que la régression du français a débuté en 1971, date de son annulation dans l'enseignement public où il a commencé à perdre du terrain en nombre de locuteurs et de fonctions. La stagnation constatée de l'enseignement des autres langues est d'évidence déterminée par la régression du français. Si ce dernier avait réussi à se maintenir solidement et à évoluer en Arabie, les autres langues auraient certainement suivi ce courant porteur. A ce propos, citons, à titre d'exemple, le projet prévu par le département des langues et de traduction à l'université de l'Imam de Ryadh où une seule langue est enseignée : « l'anglais ». Pourtant cet établissement envisage toujours l'enseignement de plusieurs L.E. mais pour faire naître ce projet, une commission organisée au sein du département prévoit la création préalable d'une section du français qui facilitera l'obtention de l'autorisation du conseil scientifique de l'université et du Ministère de l'Education Supérieure. Ce qui est avantageux, c'est qu'une telle autorisation conduira tacitement à l'intégration de l'enseignement des autres L.E. comme l'ourdou, le persan, l'italien, l'allemand, l'espagnol, le japonais et d'autres langues africaines et asiatiques. Ce faisant, l'enseignement du français, comme on le voit, garantit le progrès des autres langues en Arabie.

Le retour du français sur la scène, après une régression de plusieurs années, est certes un progrès notable pour l'enseignement des L.E. Le Haut conseil de la Francophonie signale que *« l'enseignement de la langue française a été supprimé en 1971 et n'a pas encore pu reprendre sa place dans le secteur public. Les universités de Riyadh et de Djeddah ont malgré tout des sections de français très vivantes au sein du département des langues étrangères où le français est pour la plupart des étudiants une matière optionnelle. Quelques initiatives sont à signaler dans l'enseignement privé où le français est obligatoire »*. (Rapport 1990 : 175). En somme, la diffusion de la langue anglaise jouit d'une situation favorable dans le cadre de l'enseignement des L.E. alors que la langue française est menacée de disparition dans l'enseignement public. Ce sont là des phénomènes contradictoires. L'expansion et la régression d'une langue sont d'évidence des phénomènes sociaux fondamentaux engendrés par les choix de politique linguistique.

Certes, les défauts et les dangers inhérents à telle ou telle politique linguistique risquent de causer de plus en plus d'échecs en ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères. La finalité d'une politique cohérente ne doit pas s'arrêter à l'enseignement d'une seule L.E. car le libre choix de l'élève en matière d'enseignement des L.E. ne saurait être borné par des frontières géographiques, politiques, culturelles ou autres...

Or, en Arabie, nous observons qu'une véritable politique linguistique est encore à naître car les objectifs qu'on s'est assignés semblent pour l'instant manquer de cohérence. Dans le texte officiel concernant la politique de l'enseignement, nous constatons qu'un seul article concerne l'enseignement des langues étrangères *« A côté de la langue d'origine, les élèves doivent avoir un regard sur au moins une langue vivante et ce dans le but d'acquérir ou d'être en contact avec les autres connaissances et inventions utiles »* (art. 50, chapitre 2 : politique de l'enseignement en Arabie Saoudite, Ministère de l'Education Nationale). La lecture de cet article montre le caractère peu réaliste de la politique linguistique saoudienne. L'objectif de l'apprentissage d'une L.E. ne doit pas être limité au seul contact de connaissances par le truchement d'une langue étrangère. Apprendre une langue étrangère c'est apprendre une autre culture et connaître un autre monde. C'est donc un chemin qui conduit à la tolérance et à la découverte de l'autre. Aujourd'hui, avec la mondialisation transformant de plus en plus notre monde en un «petit village global», l'Arabie, qui a pris une position privilégiée grâce à ses moyens (1^{er} exportateur de pétrole et lieu sacré du monde musulman), doit jouer un rôle déterminant en matière d'enseignement des langues étrangères. Le repli sur l'enseignement d'une seule langue ne favorise pas l'intégration et l'harmonisation au sein du « petit village ».

Hélas, le XXI^{ème} siècle est déjà entamé, et le choix de l'élève, en matière d'apprentissage des langues-cultures étrangères, reste toujours limité à la portion congrue.

Bibliographie

- Asaloum Ahmed, 1991 : L'éducation publique en Arabie Saoudite, international krafex, Washington, 690p.
- Beeching Kate., 1998 : « Descriptions sociolinguistiques et approches communicatives », in Le français dans le monde n°300, 50-53.
- Blomart J. et Krewer B., 1994 : Perspectives de l'interculture, L'harmattan, Paris, 449p.
- Boyer H. et Peytard J., 1990 : « Les représentations de la langue : approches sociolinguistiques » in Langue Française n°85 février 1990, Hachette/Larousse, Paris, 124p.
- Bouquet Simon (dir), 1998 : « Diversité de la (des) science(s) du langage aujourd'hui : figure, modèles et concepts épistémologique », in Langage n° 129, Larousse, Paris, 126p.
- Calvet. L-J., 1974 : Linguistique et colonialisme, Payot, Paris, 250 p.
- Calvet. L-J., 1987 : La guerre des langues et les politiques linguistiques, Payot, Paris, 294 p.
- Calvet. L-J., 1991 : Les langues véhiculaires, PUF, coll. Que sais-je , Paris, 127p.
- Calvet L-J., 1986 : « Typologie des politiques linguistiques » in GRUENAIIS M-P (dir.) 1986, Fayard, Paris, 15-47.
- Calvet L-J., 1993 : La sociolinguistique, PUF, Paris, 127p.
- Centre d'études de l'unité arabe, 1981 : L'Arabisation et son rôle de renforcer l'existence et l'unité arabe, 1986 : Acte du colloque organisé en 23 novembre 1981 par le Centre d'études de l'unité arabe, Beyrouth, 527p.
- Chomsky N., 1992 : Langue, linguistique, Politique, Flammarion, France, 209p.
- Gardin B. et Marcellesi J-B., 1980 : Sociolinguistique. Approches, Théories, Pratiques, Actes du colloque organisé du 27 novembre au 2 décembre 1978 par le G.R.E.C.O., PUF, Paris, 2 vol., 693p.
- Gardin B., Baggioni D., Guespin L., 1980 : Pratiques linguistiques. Pratiques sociales, PUF, Paris, 210p.
- Hadson, 1990 : La sociolinguistique, (traduit de l'anglais en arabe par Mohammed AIAD), Le Monde du livre, Caire, 391p.
- Hagene C., 1992 : Le souffle de la langue, Ed. Odile Jacob, Paris, 286 p.
- Henry L., 1993 : L'Orient Arabe, Arabisme et Islamisme de 1798 à 1945 , Armand Colin, Paris, 365p.
- Jaspers Karl, 1989 : Philosophie, Traduction de Jeanne HERSH, Spring-Verlag, Berlin, 821p.
- Labov W., 1976 : Sociolinguistique, Ed. de Minuit, Paris, 457p.
- Ministère de l'information, 1987-1988 : Les documents de l'Agence de Presse saoudiens, Obekan, Riyad, 396p.
- Pellat Charles, 1997 : Langue et littérature arabes, traduit en arabe par Rafik B. Ouanés et alli., Dar al-gharb al-islami, Beyrouth, 296p.
- Poche Fred, 1993 : L'homme et son langage : Introduction à la linguistique, Chronique sociale, Lyon, 154p.
- Roland J-L. Breton, 1976 : Géographie des langues, PUF, coll. Que sais-je , Paris, 126p.
- Winter A. (éditer par), 1985 : « Problème de glottopolitique », in Cahiers de Linguistique sociale n°7, Publication de l'Université de Rouen, Mont-Saint-Aignan, 247p.

Linguistique et Didactologie des Langues-Cultures : un dialogue parfois difficile mais toujours nécessaire

Jacques Cortès

Professeur des universités

Président du GERFLINT

Pour sa conférence de clôture au IIIème colloque annuel de l'Alliance Française de São Paulo, Brésil (février 2002), le Professeur Jacques Cortès analyse, dans ses tréfonds, la problématique disciplinaire entre didactologie des langues-cultures et linguistique générale. Chronique d'un divorce annoncé ou repositionnement à la fois scientifique et statutaire sous l'égide d'un dialogue « parfois difficile mais toujours nécessaire » ? Débat brûlant et plus que jamais d'actualité, il révèle les bouleversements en cours au sein de l'Alma Mater française et offre aux néophytes comme aux spécialistes du domaine, un riche balayage théorique empreint de courage, d'honnêteté intellectuelle et au sein duquel se profile indiscutablement une nouvelle forme d'humanisme.

Mots-Clés : didactologie-didactique des langues cultures, épistémologie, linguistique générale, linguistique appliquée, identité disciplinaire.

Préambule

J'ai été très heureux, hier, d'entendre la belle communication de Madame Le Professeur CORACINI sur Identité et Postmodernité dans l'Enseignement du FLE. Elle a évoqué différents points d'épistémologie qu'il me semble important de reprendre à mon compte en prélude au propos qui sera le mien aujourd'hui :

- d'abord le caractère logocentrique de la philosophie occidentale entraînant une visée globalisante et homogénéisante de l'univers, qui n'est rien d'autre qu'une illusion par rapport à l'extrême complexité et hétérogénéité du réel ;
- ensuite le concept de postmodernité qui remet en question précisément le logocentrisme moderne et se présente comme une philosophie de la fragmentation du logos, un post-structuralisme destructeur des formes légitimées par l'Institution sociale et scientifique et dès lors une déconstruction des relations entre pouvoir et savoir. Elle a donc plaidé pour la résistance au figement scientifique ;
- enfin la nécessité de transformer l'école toujours inscrite dans les idées traditionnelles de la modernité, c'est-à-dire dans le cognitivisme et le concept d'autorité de la chose apprise. L'enseignant, nous a-t-elle dit, pense être le maître de son dire mais le conscient est « hanté par le déjà-dit », on se borne à apprendre alors qu'il faudrait plutôt interpréter, bref, on est « coïncé par le système » alors qu'on se croit la source du discours que l'on tient.

Tous ces propos que je résume très maladroitement ici vont donc me servir de toile de fond polémique, au sens courtoisement bachelardien du terme, pour évoquer une Didactologie des Langues-Cultures (désormais D.L.C.) littéralement prise dans les

filets du logocentrisme de la Linguistique. Croyant honorer notre discipline, en effet, on cherche à la réduire au fonctionnement applicationniste d'une pratique sous tutelle connue, depuis une quarantaine d'années, sous le nom de Linguistique appliquée. On la coince ainsi dans une vieille tradition structuraliste dont la Linguistique elle-même ne peut effacer l'influence car elle est née du structuralisme qui, dès l'origine, a été sa nourriture et sa justification par rapport à la Grammaire Comparée diachronique du XIX^{ème} siècle. Elle s'est séparée de cette dernière par un « coup de force » fameux dont elle tente aujourd'hui d'atténuer les effets en cherchant à rapprocher la parole - donc la vie et l'ouverture - de la langue, ce « trésor », ce « système » déposé dans la tête de chaque sujet, mais qui n'existe hypothétiquement que par le mythe de la « masse parlante » fonctionnant un peu comme une sorte de caverne d'Ali Baba qui serait sans cesse réouverte et enrichie par les quarante voleurs et leurs descendants.

Dans le numéro 60 d'une revue de L'I.N.R.P, *Repères*, diffusé en juin 1983, Bernard Combettes évoquait déjà la « crise de la linguistique » en disant toutefois qu'elle ne concernait en fait que la « morphosyntaxe », et il se félicitait de la vitalité toujours florissante de la phonologie, de la sémantique, de l'énonciation et de la pragmatique. Dans le même numéro, Christiane Marcellesi, en quelques pages savantes et enthousiastes, montrait que dans les domaines éducatif, social et politique, la sociolinguistique fonctionnant, en France particulièrement, comme une discipline d'affrontement idéologique, constituait une avancée moderne essentielle, une sorte de « linguistique de la crise », donc nullement en crise elle-même. Commentant la discussion ayant suivi la communication de Christiane Marcellesi, Maurice Mas, à l'époque professeur à l'Ecole Normale de Privas, écrivait qu'il fallait « éviter de substituer à l'impérialisme de la linguistique formelle celui de la sociolinguistique ». Sage conseil certainement mais dont la suite de notre propos montrera que le secteur des Sciences du Langage n'a pas su tirer tous les enseignements souhaitables.

Je me propose ici de dire pourquoi et je parlerai pour cela en usant alternativement de mes deux casquettes de linguiste et de didactologue des langues-Cultures, sans trahir ni l'une ni l'autre, mais sans non plus reculer devant la nécessité de dire enfin quelques vérités d'évidence, fussent-elles me valoir un redoublement d'inimitié de la part de certains émigrés de Coblenz accrochés à des privilèges de caste scientifique et surtout paralysés par leur refus d'admettre la révolution sociale qui remet aujourd'hui en question leur apanage au profit de la très roturière (selon eux) didactologie qu'il était jusqu'ici amusant de considérer comme une occupation linguistique mineure, tout au plus comme une application syncrétique, donc épistémologiquement nulle, des grandes théories linguistiques régnautes.

Commençons par noter que ce sont les linguistes eux-mêmes, en l'occurrence, qui parlent de crise de la linguistique ou qui s'en défendent, apparemment sans avoir été attaqués sur cette question. Il s'agit donc là, tout à la fois, d'un acte de franchise dont on ne peut que les louer, mais aussi d'une évidente bévue politique car ils sont les premiers à attirer l'attention des autres sciences sur leur insuffisance épistémologique, même s'ils en minimisent fortement le degré de gravité. Et à cet égard, je voudrais ici choisir deux témoignages encore plus significatifs, sinon de ce déclin de la linguistique, du moins de son relatif recul par rapport à la place d'excellence qu'elle a pu occuper pendant toute la période structuraliste. Je prendrai donc deux événements qui ont certainement marqué le secteur : d'abord *le Débat de Royaumont* en octobre 1975 où se produisit l'unique rencontre entre Chomsky et Piaget ; ensuite l'énorme *Introduction à une Sciences du Langage* (702 pages) publiée au Seuil, en 1989, par Jean Claude Milner, à propos du programme syntaxique de Chomsky.

I. Jean Piaget et Noam Chomsky : le débat du centre de Royaumont

Les analyses qui vont suivre sont largement inspirées d'un très beau chapitre de *Relectures*, un ouvrage dont j'ai dirigé la publication en 1983 chez Didier/E.N.S. de Saint

Cloud-CREDIF, chapitre écrit à ma demande par Victor Ferenczi, alors mon *alter ego* à la direction du *Centre de Recherches et d'Etudes pour la Diffusion du Français*, ingénieur C.N.R.S., docteur d'état en psychologie et surtout parfait « honnête Homme » au sens le plus noble du terme. Je saisis cette occasion pour saluer au passage un ami très cher et un savant analyste du fameux débat, organisé et recueilli par Massimo Piatteli-Palmarini au Seuil, en 1979, sous le titre *Théories du Langage, théories de l'apprentissage*.

Il me faut évoquer rapidement de prime abord le *Language behavior* de Skinner publié en 1957 à New York, et dont Chomsky, deux années plus tard, fit la critique « impitoyable » dans le N° 35 de *Language* dont la traduction française par Françoise Dubois-Charlier ne se fera qu'en décembre 1969, soit 10 ans plus tard (ce qui appelle déjà quelques commentaires amusés mais sans méchanceté sur la durée de réaction de la linguistique française à la lecture d'un article dont on a chanté pourtant à l'envi l'importance capitale dès lors qu'il a enfin été traduit). Pour Skinner, il s'agissait de démontrer que le béhaviorisme pouvait rendre compte fonctionnellement du surgissement impulsif de la parole chez le jeune enfant « sous l'effet des incitations du milieu et de leurs enchaînements successifs ». La parole serait donc le résultat d'une « activité associative qui se limiterait à l'enregistrement passif des données extérieures » progressivement intériorisées par un phénomène répétitif « s'apparentant aux réflexes conditionnés de Pavlov ». Précisons bien ici que la théorie de Skinner s'en tient « à des données observables » et ne sollicite jamais « l'intériorité du locuteur ». C'est à l'extérieur de l'individu qu'elle cherche l'explication de son comportement langagier, donc en opposition complète avec le mentalisme et la psychologie des profondeurs.

La position de Chomsky fut nette : il rejeta l'action modélisante du milieu (sans toutefois nier que ce dernier pût « canaliser » vers l'enfant des informations utiles) mais affirma que l'acquisition du langage ne pouvait être que le résultat de l'activité cognitive de l'enfant, de son aptitude « à comprendre et à produire des phrases tout à fait nouvelles pour lui », à « mettre en œuvre des règles projectives dont la composition résulte de ses capacités intellectuelles intrinsèques, à construire par anticipation une grammaire générative « adaptée à ses besoins expressifs » à partir des invariants structuraux qu'il découvre dans l'interaction socio-langagière avec son environnement. Il y aurait donc pour Chomsky, dès la naissance, une rationalité syntaxique, une stratégie d'appropriation du langage, un noyau héréditaire inné permettant l'apprentissage du langage. Précisons bien qu'il s'agit là d'une théorie de la compétence qu'il serait bien hasardeux de confondre avec une théorie de l'acquisition.

Le langage humain aurait donc des propriétés universelles puisque toute langue est à la portée des enfants dès la naissance, et l'aptitude à s'approprier le langage serait une faculté réflexive innée constitutive du sujet. L'enfant sait « établir par analogie des associations transposables et extensibles à d'autres contextes » ; il sait abstraire des règles de ce qu'il entend, produire des phrases nouvelles, donc apprendre sa langue maternelle de façon créative, active, exploratoire et se frayer une voie à travers les usages sur lesquels « se fonde la grammaticalité propre à un idiome singulier ».

Ce bref rappel de données scientifiques bien connues (dont je prie mon auditeur ou mon lecteur d'excuser la brièveté et le simplisme) n'est exposé ici que pour rafraîchir la mémoire. Restons-en là provisoirement mais ajoutons simplement que « sous le rapport des opérations cognitives », ce que proposait Chomsky n'était pas sans analogie avec les théories formulées par Piaget qui ne niait pas que l'enfant fût pourvu de dispositions héréditaires permettant aux constructions mentales de s'élaborer dès la naissance, mais à travers un mode d'appréhension sensori-moteur donc pratique de l'univers dépourvu de langage du nourrisson. Ces constructions mentales, ensuite, se conceptualisaient grâce à la pensée informée par le langage dans le cadre de ce que Piaget appelait les activités perceptivo-cognitives, puis encore avec l'aide de la fonction sémiotique qui, pour lui, concernait les activités symboliques comme l'imitation, le jeu, le rêve etc. qui se substituent progressivement aux activités utilitaires immédiates. « En d'autres termes,

comme le souligne fort justement Ferenczi, Piaget opposait une génétique cognitive, établie à partir d'une procédure empirique, à un structuralisme discursif dépourvu chez Chomsky de fondement génétique ». La grande opposition était là, sauvagement résumée par moi sans doute mais relativement claire, j'ose l'espérer, pour nous permettre à présent d'en tirer quelques prudentes conséquences.

Pour Chomsky, je le cite dans le texte de Piattelli-Palmarini (p.65), il existe une disposition cognitive innée propre à l'espèce humaine et ce programme cognitif « est inscrit dès la naissance dans un dispositif cérébral spécifique » comme « une composante de l'esprit humain » susceptible, pour lui, d'être étudiée de façon comparable aux « structures organiques développées par le corps », en dépit du fait que les doctrines traditionnelles refusent cette façon de voir. Pour lui, donc, les organes mentaux et les organes physiques seraient les uns et les autres « déterminés par des propriétés propres à l'espèce et génétiquement déterminés, bien que dans les deux cas, l'interaction avec l'environnement soit nécessaire pour déclencher le développement » (op.cit. p.125).

Comme vous le voyez, nous sommes en pleine phylogénèse puisqu'il s'agit ici du développement même de l'espèce humaine en relation immémoriale avec son environnement, donc en présence d'hypothèses certainement stimulantes, mais que Chomsky s'est évidemment borné à formuler sans jamais s'attarder à trouver des réponses aux questions qu'il posait, estimant avec raison qu'elles n'étaient pas du ressort de sa spécialité. Pour lui, comme le souligne pertinemment Victor Ferenczi, « en tant qu'homme de science, (il) considère que sa recherche a pour objet de retrouver les lois universelles du langage humain et d'établir comment leurs composantes logiques remontent à la naissance de l'enfant, à la suite de leur fixation au sein d'un noyau mental inné » et dès lors il ne peut qu'être en désaccord complet avec Piaget, tant en ce qui concerne « la philosophie de l'intelligence que la psychogénèse de la connaissance » (Ferenczi, *ibid.*p.128) qui lui paraissent accessoires par rapport à son champ de préoccupations linguistiques ».

Je crois que nous sommes bien là au cœur du drame que vivent, parfois sans en mesurer l'ampleur, les jeunes et moins jeunes linguistes d'aujourd'hui. Au fond, la dévotion qu'ils vouent toujours à Chomsky limite sérieusement leurs possibilités de s'intéresser à des questions que leur Maître lui-même considère comme triviales. Les « activités sensori-motrices ou les opérations cognitives qui président, selon Piaget, à la formation des connaissances de l'enfant », ne lui (leur) paraissent pas « contribuer à l'acquisition du langage » (Ferenczi, *ibid.*). « *L'idée, dit fortement Chomsky, que des constructions de l'intelligence sensori-motrice déterminent le caractère d'un organe mental comme le langage me paraît à peine plus plausible qu'une affirmation selon laquelle les propriétés fondamentales de l'œil ou du cortex visuel, ou du cœur se développent de cette manière. En outre, et pour autant que je sache, lorsque nous passons aux propriétés spécifiques de cet organe mental nous constatons que peu de choses justifient une telle croyance* »(Ferenczi, *ibid.*). Bref, sorti du biologique, point de salut.

Mais jetons aussi un œil sur le *constructivisme* de Piaget. Pour ce dernier, « *la connaissance n'est prédéterminée, ni dans les structures internes du sujet (celles-ci étant le résultat d'une construction continue), ni dans les caractères préexistants de l'objet, ceux-ci ne pouvant être connus que grâce à la médiation des premières. C'est la création des connaissances qui permet la conquête de l'objectivité* ». C'est donc à l'action que revient la formation de la pensée, l'objet perçu et manipulé étant intériorisé soit par assimilation caractérisante dans sa singularité, soit par accommodation extensive, par rapprochement avec une classe d'objets dont l'enfant présume qu'ils ont des qualités communes. Il n'y a donc pas simple association comme dans la théorie behavioriste mais intégration des données obtenues (par la perception et la manipulation) à une structure antérieure ou à la construction d'une structure nouvelle. Pour Piaget, il y a donc assimilation d'abord par schèmes sensori-moteurs puis par concepts, le sujet apprenant étant progressivement capable de se détacher de la situation actuelle pour « classer;

sérieur; mettre en correspondance etc. avec beaucoup plus de mobilité et de liberté ». Que l'interconnexion entre l'action et la pensée mette en jeu des « *capacités innées propres à l'organisme* » (Ferenczi, 134), voilà ce que ne refuse pas l'épistémologie génétique de Piaget mais celles-ci ne sont pas suffisantes ni assez spécifiques pour rendre compte soit du développement continu de l'intelligence au cours de sa psychogénèse, soit de l'extension des domaines de la connaissance à travers l'évolution de l'humanité. Les structures cognitives ou formelles ne connaissent pas de clôture, « *ce sont des états transitoires et d'autorégulation* » (Ferenczi, *ibid.*).

Comme on le voit, ce débat de Royaumont que j'ai réduit au strict minimum, a montré que « *les positions de Chomsky et de Piaget sur l'acquisition du langage étaient - et restent - inconciliables* ». Pour Chomsky « *la grammaire procède de la maturation biologique d'un noyau inné spécialisé et programmé* » ; pour Piaget « *la fonction symbolique provient du développement nécessaire de la connaissance, et est le résultat de l'intériorisation par l'enfant de l'action qu'il exerce sur les choses et que celles-ci exercent en retour sur lui* ». Il va sans dire que les didactologues, didacticiens et pédagogues des langues n'ont pas hésité à faire le choix de Piaget, comme je le faisais moi-même, par exemple, en avril 1985, où, préfaçant le numéro 192 du Français dans le Monde consacré à la Grammaire du Texte que j'ai dirigé, j'écrivais ceci : « *la GT n'est pas seulement une procédure externe au lecteur énonciateur visant à promouvoir une démarche organisante de l'objet-texte ; c'est aussi et d'abord une activité visant à structurer les images mentales construites par le lecteur. On retrouve là les grands principes de la méthode active de Piaget : les connaissances dérivent de l'action, non pas dans le sens de simples réponses associatives, mais en un sens beaucoup plus profond qui est celui de l'assimilation du réel aux coordinations générales et nécessaires de l'action. Connaître un objet, c'est agir sur lui et le transformer, pour saisir les mécanismes de cette transformation en liaison avec les actions transformatrices elles-mêmes* ».

S'il y a donc « *crise de la linguistique* », comme le déplorent les linguistes eux-mêmes, je crois bien qu'elle a commencé à partir des essais pédagogiques désastreux que l'on a pu faire de la GGT, en France et ailleurs, à la fin des années 60, et que le débat de Royaumont, quoique curieusement assez peu commenté, a certainement accentué considérablement. La linguistique chomskyenne ne sortait certainement pas amoindrie, scientifiquement, de cette confrontation, mais elle n'avait plus désormais, loin de toute compromission pédagogique, qu'à se réfugier dans un splendide et noble isolement purement théorique. Nous le verrons, de cet échec pédagogique évident, les linguistes - réaction de dépit sans doute - ont conçu une sorte de ressentiment durable à l'égard de toute activité de type « *utilitaire* » rejetée hors du champ dit « *scientifique* » dont d'évidence la DLC ne saurait procéder ; mais ils ont conçu aussi une sorte de peur métaphysique à l'égard d'un domaine dont le succès social grandissant les incite à le coloniser à la fois pour le neutraliser politiquement mais aussi pour en tirer, conformément à la bonne vieille règle impérialiste, tout le bénéfice possible mais sans se compromettre. On fait faire le travail par les tâcherons de la D.L.C., on contrôle soigneusement les bénéfices de leur travail, mais on continue de penser que ce sont de faux chercheurs et que la D.L.C. n'est rien d'autre qu'une application mineure de la linguistique. J'y reviendrai.

II. Jean-Claude Milner : Introduction à une science du langage, Seuil, Paris, 1989

Il me semble que cet ouvrage, écrit pourtant par un excellent linguiste, a relativement peu circulé dans les milieux qu'il était censé toucher, sans doute parce qu'il constitue un véritable réquisitoire à l'encontre de « *l'Ecole de Cambridge* », expression par laquelle Milner désigne le programme génératif formulé en 1956 autour du M.I.T. (donc par Chomsky et ses collaborateurs), et le « *mouvement sociologique auquel ce programme a donné naissance* » et dont « *la continuité historique (...) ne saurait être mise en doute* » (p.13).

Silence assez étonnant car Milner ne mâche pas ses mots. A propos du *cognitivism*, développement présenté comme naturel du *générativisme*, il se demande s'il s'agit d'une avancée significative de la recherche en matière de langage ou d'une sorte de *dégénérescence scientifique* dissimulant son improductivité sous des « *formalismes contraignants et des outillages imposants* » (p.19).

Question impie car jamais domaine scientifique n'a été dépendant, à ce point, de la personnalité sacrée de son fondateur, jamais courant de recherche n'a été mieux protégé que celui de Chomsky par une dévotion excluant presque toute tentative de clarification. La discrétion des barons de la GGT, après Royaumont, est riche de signification sociale. Comme Rushdie, Milner risquait donc l'anathème et même une bonne *fatouah*. Il n'en a rien été. Le scandale mondain ne s'est donc pas produit car, il faut bien le dire, l'ouvrage de Milner est d'une telle rigueur qu'on voit mal qui aurait pu en contester l'argument. Mais il faut dire aussi que la taille de l'objet (702 pages) et la densité du propos n'en ont certainement pas facilité la lecture.

L'argumentation est construite très classiquement en 3 parties d'importance sensiblement égale traitant respectivement de:

1. la question de la science à propos du langage ;
2. la construction de la science du langage ;
3. l'objet langage.

Le découpage est donc significatif d'une volonté de ne pas prendre à la légère l'objet du débat, le langage, puisqu'il n'est posé concrètement qu'après une double tentative visant, d'une part à définir « *ce que nous voulons dire quand nous parlons de la science* » (p.23), et d'autre part à mettre en place « *l'épistémologie du programme de recherche* » (p.268). Milner se livre donc à une évaluation extrêmement sévère d'une science linguistique qui ne sait plus très bien de quoi elle est la science et comment nommer son objet (p.40). Comme on le voit, il s'agit bien là du livre d'un linguiste pour qui la linguistique traverse bien une période de crise particulièrement grave.

Un bilan de cette envergure est d'évidence intéressant par l'obligation qu'il s'impose de se situer par rapport au discours scientifique en général, au discours de la « science » linguistique en particulier, si vraiment dans ce domaine il est possible de parler de science. C'est en effet d'une étude critique de la science du langage, destinée à déterminer l'origine logique, la valeur et la portée de celle-ci, qu'il est question tout au long des 700 pages de cette synthèse massive, volontiers redondante dans sa visée explicative, mais extrêmement nuancée aussi dans ses jugements les plus forts, servie qu'elle est par une grande érudition et par une élégance très magistrale dans l'alternance rhétorique - inhérente à toute polémique de bon aloi - de la carotte et du bâton.

Chacun donc, depuis Aristote jusqu'à l'école de Cambridge (nouvelle manière) voit ainsi son apport à la science linguistique évalué positivement et/ou négativement avec toutes les apparences d'une parfaite objectivité. Et l'on arrive très vite, avec Milner, à un constat désespéré sur l'état actuel de la science linguistique. Une fois la dernière page tournée, en effet, le lecteur a l'impression de quitter un champ de bataille encombré d'armes et d'équipages abandonnés. Et tout cela pourquoi ?

Tout cela, l'ouvrage nous l'explique abondamment, parce que la linguistique est une science sans observatoire ; parce qu'elle s'intéresse à un objet qu'elle ne partage avec aucune autre science et dont la caractéristique principale est une extrême pauvreté structurale : « *la perception syntaxique est quantitativement pauvre et qualitativement grossière* » (p.664). Entre la perception sensible infiniment riche et le traitement de cette perception par la syntaxe, la disparité est grande, la symétrisation non pertinente, l'hétérogénéité constante. Pour démontrer tout cela, il prend pour cible et référence

l'évolution de l'école de Cambridge. Cette école se serait développée et se développerait encore, selon lui, par auto-destruction : « *L'histoire de la théorie transformationnelle est l'histoire de sa disparition* » (p.599).

Pour Milner, « *l'audace* » (p.197) de Chomsky fut, sans conteste, de ramener la linguistique dans le giron des sciences galiléennes reconnues, c'est-à-dire de celles qui, rompant avec une vieille tradition taxinomique d'observation et de classement, ont choisi comme base de travail, par Karl Popper interposé, l'épistémologie de la falsification et celle du dispositif, c'est-à-dire une élaboration théorique comportant une part de risque dans la mesure où, si l'on ne peut démontrer que la théorie en question est vraie, on peut du moins démontrer qu'elle est fausse, cette dernière démonstration étant finalement utile car « *en poussant une formulation précise, mais inadéquate, à une conclusion inacceptable, nous arrivons souvent à révéler les sources exactes de son insuffisance, et, par conséquent, à gagner une compréhension plus profonde des faits* » (phrase empruntée, on le sait aux toutes premières pages de *Syntactic Structures*, 1957).

Milner est assez positif à ce propos, mais de façon nuancée en disant que le programme initial de Chomsky soulève « *autant de problèmes qu'il n'en résout* », mais il conteste avec de bons arguments la solution de continuité régulièrement affirmée « *par les appareils sociologiques chargés de gérer le programme de l'école de Cambridge* » (p.599) entre sa version transformationnelle et générative ancienne et sa version cognitiviste nouvelle. En fait, pour lui, il s'agit d'une « *modification radicale de conception* » dans la mesure où l'on est passé d'une théorie initiale chronologique (comme l'indiquent bien les notions de transformation et d'engendrement de la GGT) à une théorie de la simultanéité, le cognitivisme, où l'on parle d'ordinateurs, de programmes et de règles sans qu'il soit essentiel de construire des appareils, et où l'on parle de base anatomique et physiologique, sans qu'il soit nécessaire de construire cette dernière en détail. Tout cela relève simplement d'une double hypothèse générale ou d'une double implémentation, technologique et somatique dont le seul intérêt réside dans les règles « *qu'on suppose représenter le fonctionnement de l'objet langage* » (p.244), donc de la vision théorique très générale qu'on en prend. Evidemment Milner a alors beau jeu de ne pas être d'accord lorsqu'il dit avec agacement : « *Que signifie qu'on parle sans cesse de computation, de calcul, d'algorithme, de programme quand on ne compute rien, quand on ne propose aucun algorithme digne de ce nom, aucune machine qui fonctionne ? Déjà nous avons pu nous interroger sur ce que cela signifie qu'on parle d'organe, quand on écarte d'avance tout argument tiré de l'anatomie ou de la physiologie* » (p.244).

J'avoue être fortement ébranlé par un tel discours et ce d'autant plus que la dénonciation du programme scientifique s'accompagne d'une autre, particulièrement sévère, à l'égard de ces fameux « *appareils sociologiques* » déjà cités *supra* (traduire par laboratoires ou équipes dites de recherche) dont Milner n'hésite pas à parler comme d'espèces de sectes à fonctionnement ésotérique éminemment suspect. Je vous laisse juges : « *on entrevoit déjà ce que promet l'avenir en ce qui concerne les doctrines du langage et de la langue : d'un côté l'appel aux technicités obtuses ; de l'autre, la résurgence des bavardages romanesques. En tout état de cause, le fil de la science est bien près d'être rompu* » (p.19).

Milner mérite donc toutes les polémiques qu'il espérait sans doute mais que son livre ne semble pas avoir suscitées. Ce qui peut signifier qu'on ne l'a pas beaucoup lu ou qu'on a estimé que le silence était la seule réponse possible. N'insistons pas. Il n'est pas prudent d'attaquer les sectes surtout quand elles se dissimulent sous une façade de scientificité.

Pour ménager une transition avec la suite de mon propos, je retiendrai sa dénonciation du « *mythe du laboratoire grâce à quoi se sont dissimulées, sous le glorieux nom d'équipe de recherche et de collaboration scientifique, les formes les plus féodales du pouvoir* » (p.19). C'est probablement de ce mythe, en effet, que découlent tous les avatars universitaires actuels de la D.L.C dont je crois qu'il est temps de parler aussi.

Concluons simplement sur la crise de la linguistique en disant qu'elle est bien réelle si l'on se place dans une perspective scientifique essentiellement syntaxique. Dans l'immédiat, ce secteur de recherche piétine et l'on ne voit guère en quoi les grandes théories construites au cours du XXème siècle sont revivifiées par la recherche contemporaine. Cela ne doit pas interdire à cette dernière de poser et de reposer inlassablement les problèmes qui la concernent dans de nouvelles perspectives, mais la situation actuelle semble quelque peu stagnante comme l'a démontré Milner qui n'est tout de même pas le premier venu. Reconnaissons aussi, avec Christiane Marcellesi, que le domaine des Sciences du Langage et de la Communication s'est considérablement élargi et que les possibilités de dialogue ne manquent pas avec la D.L.C.. Soulignons enfin que l'approche didactologique, didactique et pédagogique liée à l'enseignement/apprentissage des langues relève d'une épistémologie spécifique complexe n'excluant aucune collaboration interdisciplinaire mais qu'il n'est d'évidence plus possible de réduire à un quelconque applicationnisme. Saussure, Piaget, Bachelard, Tesnière, Bally, Brunot, Gougenheim, Austin, Searle, Bernstein, Fishman, Goffman, Labov, Bakhtine, Benveniste, Jakobson, Chomsky, Martinet, Bourdieu... et d'autres encore sont certainement des penseurs à lire et à méditer, mais au même titre qu'il faut avoir lu Platon, Héraclite, Aristote ou encore, plus près de nous, Maupas, Vaugelas, Malherbe, Arnaud et Lancelot, Dumarsais, les frères Bescherelle etc.. Il ne faut pas confondre les composantes de la Culture savante et érudite, partagées par tous les chercheurs en sciences humaines, quelle que soit leur orientation particulière, avec les principes, concepts et méthodes d'une discipline ayant ses finalités propres. Pourtant, nous allons le voir, parmi toutes les sciences humaines, la D.L.C. est loin d'avoir acquis, en France du moins, sa liberté universitaire de pensée, de parole et d'action.

III. La D.L.C. et les Départements Universitaires de Science du Langage : Le cas de la France

Je n'ai pas la prétention de parler ici pour toutes les Universités du monde. Il existe certainement des points communs entre elles mais je m'en tiendrai à la France, avec, toutefois, le sentiment qu'aucun pays n'est plus attaché qu'elle au maintien des féodalités universitaires.

Je dois dire à la vérité que j'ai tenu des propos analogues à Varsovie (novembre 1993), en ouverture d'un colloque international portant sur le FLE à l'Université, et voici comment Malgorzata SZYMANSKA, responsable des Actes, a commenté ma communication :

« Dans son intervention pendant la session plénière, Jacques Cortès a rappelé le statut précaire de cette discipline relativement jeune qu'est la didactique des langues et des cultures et la nécessité où elle se voit de théoriser son objet et ses méthodes pour faire reconnaître son identité et acquérir son autonomie. Jacques CORTES parlait du contexte français, il l'a souligné à plusieurs reprises, mais il a touché du doigt un problème que nous connaissons tous. Souvent notre discipline est encore méthodologiquement suspecte. J'espère que ce colloque apportera la conviction que le changement de cette attitude ne peut résulter que de notre action et de notre persévérance, même si c'est au prix d'un processus long et douloureux » (Actes, p.9).

Je partirai d'un constat de base : dans l'état actuel du système universitaire français, le F.L.E. (puisque c'est ainsi qu'on le nomme) est le vassal de la linguistique. Comme tel, il est lié à elle par l'obligation de foi et hommage et lui doit des services personnels. Ce modèle de vassalité est parfaitement bien intégré dans la mentalité française où le mandarinat se porte toujours à merveille. Il est d'usage qu'avant de se révolter, le vassal assume longtemps l'incohérence (épistémologique ici) du système qui lui est imposé, avec la discrétion et le bon esprit que requiert tout système d'oppression. L'indigène, pour bénéficier de quelques chiches aumônes, est supposé avoir « le cœur joyeux et l'âme fière » d'appartenir à une maison puissante et légitimée. Posons-nous 3 questions :

4. La D.L.C. est-elle une branche bâtarde de la linguistique ou une discipline universitaire méritant d'être envisagée comme telle avec ses finalités, ses méthodes de travail, ses perspectives d'évolution et ses débouchés propres ?

5. Faut-il, en conséquence, la tirer ou non de l'état de sous-traitance et d'irresponsabilité scientifique, culturelle et économique qui est actuellement le sien ?

6. A-t-elle ou non des raisons de souhaiter rapidement l'autonomie sinon l'indépendance pure et simple à l'instar des autres sciences humaines ?

Objectivement, il faut bien reconnaître que dans *Français Langue Etrangère* il y a *Langue*. De ce constat le linguiste tire la conclusion que le F.L.E. est son affaire depuis Saussure - même si l'on apporte d'utiles nuances au fameux *coup de force inaugural* - on s'accorde à reconnaître que la linguistique *a pour seul et unique objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même*. Dès lors le discours du linguiste devient d'essence juridique, ou, comme dirait Bourdieu (1982, p.21) *une parole créatrice, qui fait exister ce qu'elle énonce*. Il ne s'agit pourtant que d'un syllogisme :

- majeure : la linguistique est la science de la langue ;
- mineure : le F.L.E. s'intéresse à la langue ;
- conclusion : le F.L.E. appartient donc au domaine de la linguistique

et l'affaire est entendue. Dès lors, les linguistes lèvent les bras au ciel d'indignation quand un didactologue quelconque se risque à revendiquer les droits *prétendument légitimes* du F.L.E., à oser faire observer, si timidement que ce soit, que l'objet symbolique *langue* du didacticien n'est rien d'autre qu'un malheureux homonyme de celui du linguiste. Car il est vrai que le didactologue et le linguiste ne parlent pas du tout de la même chose dans la mesure où les enjeux sont différents, le public de destination différent, l'objet analysé différent. On ne comprend donc pas que soient confondus, dans les mêmes départements universitaires, voire dans les mêmes formations de recherche dans les cas les plus absurdes, des objets fondés à partir de points de vue entièrement distincts.

Le travail du linguiste est d'analyser et de présenter les résultats de ses analyses (CF Martinet, 1970). Cette activité est essentiellement descriptive et tentativement explicative mais neutre par principe. Le linguiste enregistre l'usage mais ne le juge pas. Sans doute l'énonciation, la pragmatique, l'analyse de discours... et surtout l'interactionnisme ont-ils assoupli ce parti-pris de neutralité et ont par là offert de précieux instruments de travail à la D.L.C., mais il serait bien naïf d'inférer d'une possibilité féconde de dialogue la conclusion d'une illusoire identité. Le physicien se sert des mathématiques mais qui a jamais prétendu que la physique est une sous-branche des mathématiques ?

Pour le didactologue, l'énonciation ne marque pas la limite indépassable de son intervention. Dans la réalité nous pouvons et devons même faire commerce avec la linguistique et ses nombreuses dérivations depuis les années 60, mais ce commerce qu'impose la fragmentation actuelle des sciences de la communication ne doit pas aboutir à une sorte de négation scientifique. C'est très exactement hélas ce qui se passe actuellement. Conformément à une vieille tradition de dédain de l'université pour la transmission des connaissances, et notamment, comme l'a admirablement montré Christian Puren, pour l'enseignement-apprentissage des Langues étrangères surabondamment brocardé depuis un bon siècle, le linguiste le plus médiocre devient égrillard dès qu'on parle en sa présence de la scientificité du F.L.E.

Considérer la D.L.C. comme un avatar malheureux de la linguistique, de la sociolinguistique ou de Dieu sait quoi, c'est la placer dans un lit de Procuste. Le décideur politique a bien besoin de revoir sa copie à un moment où les grands enjeux éthiques

du XXIème siècle se posent avec de plus en plus d'acuité. Les réveils identitaires sont le pendant de la mondialisation. Plus se construisent de grands et vastes ensembles politico-économiques, plus se développe la pratique universelle d'une grande langue de communication internationale et plus les peuples ainsi enrégimentés revendiquent et revendiqueront de plus en plus fortement le respect de leurs langues et de leurs cultures. N'en déplaise aux technocrates, on ne fera pas l'économie de ces dernières et il est évident, en dépit du retard politique sur une question aussi cruciale, que l'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères sera l'instrument universitaire et scolaire le plus puissant pour la construction d'un Humanisme des temps modernes.

La réponse à mes trois questions est donc claire :

1. Non le F.L.E. et la D.L.C. qui le gère scientifiquement ne doivent pas être considérés comme une branche bâtarde de la linguistique, sous quelque forme qu'on envisage cette dernière. Apprendre une langue étrangère (Tu Huyen Nguyen Xuan, 1993, p.38) ce n'est pas vouloir acquérir « *la connaissance théorique d'un nouveau système linguistique* ». La linguistique *vise un savoir sur la langue*, la D.L.C. *vise un savoir-faire langagier et non la connaissance de la langue elle-même* (ibid. P.96) ; le linguiste décrit, le didacticien fait apprendre ; le premier s'intéresse au sujet parlant, le second au sujet apprenant ; celui-là décrit un objet construit, celui-ci s'intéresse à un objet *en voie de construction, instable, inachevé* (ibid.). Enfin, pour arrêter mon argumentaire de façon abrupte, disons que la D.L.C., plus que toute autre discipline (infiniment plus que la linguistique de toute évidence), répond à la demande sociale et entretient d'étroits rapports avec la politique, l'idéologie et l'économie.

2. Faut-il donc délivrer la D.L.C. de l'état de sous-traitance et d'irresponsabilité scientifique, culturelle et économique qui est actuellement le sien ? Sans la moindre hésitation ma réponse est oui. Le Gouvernement qui aura enfin compris la nécessité de lui donner son indépendance universitaire sera certainement imité dans le monde entier. Nos enfants respecteront les langues-cultures étrangères et s'efforceront de comprendre en profondeur leurs compatriotes Terriens ou s'englueront dans l'ethno- et l'ethocentrisme avec toutes les dérives possibles vers le fanatisme, le racisme et toutes ses grimaces nationalistes. Les urgences de notre temps ne sont pas exclusivement économiques et technologiques. Elles sont encore, et surtout, et de plus en plus, d'ordre spirituel. Mais quel technocrate est déjà susceptible d'entendre un tel discours ?

3. La D.L.C. a-t-elle ou non des raisons de souhaiter sa liberté scientifique ? La réponse à une telle question s'impose avec une telle évidence que nous nous abstenons de la formuler. Il est clair que toute la politique française en matière d'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères est à repenser, peut-être même à inventer purement et simplement. Car, si l'on ne prend pas conscience des besoins les plus profonds des Hommes et des Femmes de ce siècle bien différent du précédent, si l'on néglige, parce que budgétivore, le dossier fondamental des rapports humains, comment construire une mondialisation acceptable ? Les utopistes, en fin de compte, ce ne sont pas les Didactologues et leur sagesse humaniste désintéressée mais les technocrates persuadés que le bonheur est uniquement la résultante d'économies réalisées dans l'espace culturel. On n'a jamais raison d'économiser sur l'enseignement-apprentissage des langues-cultures du monde.

Vœux :

La D.L.C, c'est un peu (pour reprendre l'image saussurienne du trésor), Ali Baba lui-même, un jeune homme encore naïf mais aventureux, nullement désireux de s'enrôler sous la bannière du chef des voleurs (qui du reste ne voudrait pas de lui car il n'est pas assez docile), mais capable, puisqu'il dispose du sésame ad hoc, d'aller voler les voleurs et de placer son trésor à lui non pas dans une caverne à ouverture automatique par code vocal, mais dans une honnête, sûre et confortable banque internationale qui lui servira

suffisamment d'intérêts pour investir dans la recherche postmoderne, poststructuraliste, donc déconstructrice des idées reçues, du fixisme et même du figement, bref de la kyrielle des forces homéostatiques que comporte tout nouveau système. Forces utiles au demeurant, car ces freins sont une garantie contre tout emballement prématuré.

Si désagréable soit cette idée, la sagesse est d'admettre qu'aucun pouvoir n'est acceptable par simple héritage. Les Linguistes ne devraient plus l'ignorer : leur discipline - conséquence de son immense gloire passée sans doute - est en crise depuis plus de 20 ans. Leurs pères fondateurs de génie ont tellement marqué le XXème siècle que l'essentiel, du point de vue théorique, a été dit. On ne fait plus vraiment d'épistémologie. On exploite des brevets. Bref, la grande épopée est terminée. Chacun sait cela. Sans doute vit-on toujours confortablement, mais sur un capital légué et bien écorné, donc sans réinvestissement notable.

Les pionniers ont ainsi cédé la place à des gestionnaires souvent mesquins, défendant avec superbe des privilèges institutionnels de moins en moins légitimes, et méprisant noblement la plèbe didactologique dont ils exploitent pourtant, et sans scrupule, le domaine et le génie tout neufs. Certains, non sans talent, étudient un problème déjà traité cent fois (« sur des pensers antiques, faisons des vers nouveaux »), histoire d'aérer quelque peu une théorie connue, mais dans l'ensemble, comme dans le roman de Buzzati, on attend les Tartares. Le plus fameux des Maîtres encore de ce monde, statufié de son vivant, a déjà abandonné les commandes pour retrouver son âme dans la dissidence politique. Si subsistait une chance de grande aventure scientifique, que diable serait-il allé faire sur cette galère ?

Il est clair que l'avenir des Sciences du Langage est dans la communication. Enseigner-apprendre les langues-cultures du monde est une finalité humaniste à laquelle la Linguistique peut et doit d'évidence contribuer à condition de revoir entièrement son rôle et sa place dans les priorités de notre temps. D'où la mise au point qui précède, à prendre comme une offre d'alliance plutôt que comme un acte d'ingratitude. Dénoncer l'intolérance scientifique est une criante nécessité. C'est vrai, le Roi est nu. Mieux vaut le lui dire. Ce n'est certainement pas la linguistique en tant que telle qui est visée par mes propos, même si ses limites épistémologiques ont fait l'objet ici d'un examen sévère mais sincère. Je suis moi-même linguiste et reconnaissant à mes Maîtres, notamment André Martinet, Georges Mounin, Henri Bonnard et Jean Gagnepain (pour ne citer que ceux que j'ai personnellement côtoyés) de tout ce qu'ils m'ont apporté. Ce que je dénonce, c'est l'outrance réactionnaire d'une coterie universitaire assez vaine mais stratégiquement encore bien placée (pour combien de temps ?), niant toute l'avancée épistémologique de la D.L.C. sans même prendre la peine d'en connaître l'histoire, les finalités, les concepts et les méthodes. Quand ils « font du FLE » (comme ils disent) les linguistes, ils se bornent à répéter à nos étudiants le discours qu'ils tiennent habituellement en d'autres lieux, le seul discours, hélas, qu'ils sachent tenir. L'idée qu'ils pourraient en repenser la forme, sinon la substance, ne les effleure même pas. La D.L.C., ils ne la connaissent pas. Pire même : ils ne veulent pas en entendre parler.

Et pourtant, n'en déplaise à la Sainte Inquisition, la D.L.C « tourne » avec la précision d'une horloge suisse (allusion géographique à Saussure, bien sûr, dont l'intelligence nous manque si cruellement en ces temps de bouleversements sociaux nous invitant, nous obligeant même à « plonger dans l'infini pour trouver du nouveau »).

Bibliographie

- Bourdieu P. (1982) *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard
- Combettes B. (1983) « Où en sont les Linguistiques ? » in revue *Repères* N° 60, INRP, pp.13-28
- Cortès J. (1985) Dir. *Français dans le Monde* N° 185 sur la Grammaire du Texte

- Cortès J. (1990) « C.R. critique de *Introduction à une Science du Langage* de J.C. Milner » in revue la Pensée N° 276, pp. 129-130
- Ferenczi V. (1983) « J.Piaget et N. Chomsky : « Le Débat du centre de Royaumont », in Relectures, coll. Essais, Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud, Didier, pp.119-140
- Marcellesi C. (1983) « Où en est la Sociolinguistique ? » in revue *Repères* N° 60, INRP, pp.39-57
- Milner J.C. (1989) *Introduction à une Science du Langage*, Seuil, Paris
- Piattelli-Palmarini M. (1979) *Théories du Langage, théories de l'Apprentissage*, Paris, Seuil
- Tu Huyen Nguyen Xuan (1993) *Approche Systémique et Formation des Enseignants de Langue étrangère*, thèse de doctorat, Rouen

IIIème Partie :
Littérature et culture

L'art de l'évasion dans Trois Contes de Flaubert

Un cœur simple - La légende de saint Julien l'hospitalier - Hérodiad

Akram El-Sissi

Faculté des langues et de Traduction

Université Al-Azhar

Introduction

L'évasion, c'est la recherche du salut pour échapper aux problèmes et aux difficultés, autrement dit c'est « la fuite hors du monde habituel ou du monde réel dans un monde nouveau ou imaginaire »¹. D'autre part, un conte est « un récit de faits, d'aventures imaginaires, destiné à distraire »². Les Trois contes de Flaubert constituent un prototype des deux définitions précédentes. Ils sont certainement écrits pour distraire... ou pour la recherche du salut.

En effet, Flaubert, dans ses contes, s'enfuit vers un monde imaginaire soit dans le temps, soit dans l'espace afin de se distraire et de distraire son lecteur. Deux raisons poussent l'écrivain vers cette évasion.

La première est personnelle : Les désastres financiers, survenus dans la famille de sa nièce Caroline, ont gravement compromis sa propre fortune. Il se trouve alors obligé de donner un texte à ses éditeurs pour se sauver de ses difficultés financières³.

La deuxième est nationale : La perte de l'Alsace-Lorraine et son annexion par l'Allemagne, en 1871, ont provoqué un choc dans l'opinion publique française. La réaction fut en effet plus grave qu'à l'époque où Danton, à la fin du siècle précédent, proclamait la Patrie en danger⁴. C'est le moment où l'idée de « nation » survient et la France prend d'autant plus nettement conscience de son unité⁵ que cette catastrophe militaire, selon M. Butor, est considérée par Flaubert comme aussi nationale que personnelle, « Il (Flaubert) ressent la débâcle de 1871 comme une catastrophe personnelle. »⁶ D'autre part les ouvriers français se rebellent alors contre les dangers d'une industrialisation qui les met au chômage. Daniel Couty explique cela dans sa présentation de Hérodiad (Classiques Larousse) : « D'autres auteurs sont également tentés de s'inspirer de l'histoire pour satisfaire la fantaisie d'un public qui recherche l'évasion dans un passé lointain : Flaubert remonte aux origines du christianisme avec Hérodiad »⁷.

C'est dans ces sombres circonstances que Flaubert commence à écrire sa trilogie en 1875-1877 : La légende de saint Julien l'hospitalier, Un cœur simple et Hérodiad. Cette trilogie peut être considérée comme un triptyque dans lequel se manifestent trois époques différentes : moderne dans « Un cœur simple », médiévale dans « La légende de saint Julien l'hospitalier » et antique dans « Hérodiad, d'où l'ordre de la publication : « L'ordre enfin dans lequel se présentent les Trois contes participe d'une volonté de structuration puisque Flaubert n'a pas conservé, pour la publication de l'ouvrage, la chronologie de l'écriture des textes. La trilogie s'oriente selon un parcours

historique à rebours. En effet l'on passe, avec *Un cœur simple*, de la croyance moderne à celle, plus primitive, du Moyen Âge avec l'histoire de Julien, pour enfin remonter, dans « *Hérodiad* », aux sources du christianisme. »⁸. La distraction, ou plutôt la recherche du salut chez Flaubert - intitulée dans notre article « l'évasion » - suit plusieurs procédés qui commencent dans le temps et l'espace en passant par la transcription verbale des iconographies religieuses incluant des figures de style et se terminant par la grande évasion : le mysticisme (transformation dans un autre monde ou fusion dans une autre personnalité).

Nous voyons que cette étude, pour arriver à son terme, se divise en deux parties :

La première répond à la question « où fuir ? ». Deux solutions :

A. L'espace, c'est-à-dire le lieu dans lequel Flaubert a pu s'enfuir et s'éloigner du monde réel.

B. Le temps, c'est-à-dire le moment que Flaubert a choisi pour se réfugier dans la fuite. Ce moment, pour Flaubert, c'est le passé en trois époques : l'antiquité, l'âge médiéval et l'âge moderne.

Quant à la deuxième partie, elle répond à la question : « Comment fuir ? », c'est-à-dire par quels moyens Flaubert peut-il s'évader : le déplacement physique (les voyages) ; l'imagination (les rêves et la rêverie héroïque, autrement dit l'aventure) ; la création artistique et même l'action.

La réponse à cette question comprend aussi deux autres procédés d'évasion :

A- la distraction dans la transcription littéraire des icônes, chaque conte décrivant ou plutôt transcrivant un tableau religieux. A titre d'exemple, *La légende de saint Julien* se termine par « Et voilà l'histoire de saint Julien l'hospitalier telle à peu près qu'on la trouve, sur un vitrail d'église, dans mon pays. »⁹.

B- Le mysticisme qui est une composante de toutes les religions célestes, grande fuite pour Flaubert mais aussi récompense pour les trois héros.

Première partie : Où fuir pour atteindre ce lointain merveilleux ? Deux niveaux :

I- Le Temps :

Flaubert, dans ses *Trois Contes*, met en représentation le passé : soit celui de l'antiquité décrivant un âge d'or où figurent les sources du christianisme comme dans *Hérodiad* ; soit le passé médiéval présentant l'histoire mythique d'un saint, celui de Julien l'hospitalier, soit le passé individuel évoquant des souvenirs d'enfance et de jeunesse comme dans *Un cœur simple*. Le Dictionnaire des œuvres littéraires, en parlant de ce dernier conte, précise ceci : « Flaubert se rend sur le lieu où il a passé ses vacances étant enfant : Pont-l'Évêque et Trouville, dont il donnera une peinture si exacte qu'on a pu parfaitement reconstituer la topographie de son histoire et y reconnaître des personnages qui ont réellement existé »¹⁰. C'est ainsi que débute *Un cœur simple* : « Pendant un demi-siècle, les bourgeoises de Pont l'évêque enviaient à Mme Aubain sa servante Félicité. »¹¹.

Dans *Hérodiad*, nous observons uniquement une « évasion » dans le passé sans aucune réflexion philosophique. Daniel Couty le confirme (ibid.) : « L'écriture d'*Hérodiad* permet à Flaubert de s'éloigner en imagination vers l'Orient, loin de ses souffrances morales. »¹² C'est un récit de rétrospection gratuite où il raconte l'histoire de la décapitation de Saint Jean-Baptiste par le roi Hérode Antipas - tétrarque de Galilée et de Pérée de l'année 4 avant J.C. jusqu'à l'année 39 après J.C. – sur la demande de Salomé, fille d'Hérodiad. Cette dernière avait quitté le père de Salomé pour épouser son

frère Hérode Antipas. A l'époque, ce mariage était considéré comme un adultère : ce que Jean-Baptiste ne cessait de proclamer.

Dans les deux autres contes, la rétrospection n'est pas gratuite mais ils contiennent des objectifs exprimés par des symboles ou des tropes comme la métonymie et la métaphore, c'est ce que nous traiterons ultérieurement.

II- L'Espace :

Si nous parlons de l'évasion, l'espace, dans ce cas, implique un « ailleurs » ou un « là-bas » qui est parfois placé dans des lieux exotiques (les bois) ou extraordinaires (le ciel ou les cioux, autrement dit le bout du monde).

Dans La légende de saint Julien l'hospitalier avec les aventures héroïques de Julien, nous découvrons des lieux extrêmement exotiques : cf. le début du conte : « Le père et la mère de Julien habitaient un château, au milieu des bois, sur la pente d'une colline »¹³. Et plus loin, « Un matin d'hiver, il (Julien) partit avant le jour, bien équipé (...) ». Bientôt, il entra dans un bois. (...) Trois heures après, il se trouva sur la pointe d'une montagne tellement haute que le ciel semblait presque noir. »¹⁴. Plus loin encore, « Julien parcourut de cette manière une plaine interminable, puis des monticules de sable, et enfin il se trouva sur un plateau dominant un grand espace de pays. Des pierres plates étaient clairsemées entre des caveaux en ruines. On trébuchait sur des ossements de morts ; de place en place, des croix vermoulues se penchaient d'un air lamentable (...) »¹⁵. Flaubert termine également son conte dans un lieu extraordinaire, vraiment le bout du monde : le ciel et les cioux « Le toit s'envola, le firmament se déployait ; - et Julien monta vers les espaces bleus, face à face avec Notre Seigneur Jésus, qui l'emportait dans le ciel. »¹⁶

D'après les citations ci-dessus, il résulte que l'espace dans les contes de Flaubert, avec tous ses lieux exotiques et extraordinaires, met l'accent sur l'idée d'évasion qui est un élément commun, entre autres, aux trois contes à l'opposé de ce que prétend A. Schweiger dans son article publié dans le Dictionnaire des œuvres littéraires de Langue Française où il dit : « l'exotisme oriental d'Hérodiad dessine un contexte spatial et culturel qui isole ce conte, de même que sa durée narrative, resserrée sur un jour, diffère de celle des autres textes (...) ». Flaubert écrivit d'ailleurs ces histoires séparément et successivement, sans véritable souci initial d'une cohérence d'ensemble »¹⁷. Puis il se contredit : « Celle-ci (la cohérence d'ensemble) s'imposa toutefois peu à peu et, si chaque texte se suffit à lui-même, il n'en reste pas moins que l'œuvre s'offre à lire comme une totalité »¹⁸. L'évasion dans le temps et l'espace n'est-elle pas, en effet, un thème commun, parmi d'autres, aux trois contes, rendant ceux-ci cohérents dans leur ensemble ?

Deuxième partie : Comment fuir ? Deux procédés :

La distraction dans la transcription des icônes.

Un troisième thème commun va nous aider à saisir l'idée de salut dans Trois contes, en présentant le troisième procédé d'évasion de Flaubert : la distraction par déchiffrement de symboles iconiques. En effet, les aventures héroïques dans La légende de saint Julien et le rappel de ses souvenirs pendant son voyage au Proche Orient (1849) dans Hérodiad – « les lieux mêmes où se déroulera l'action d'Hérodiad : La Palestine. C'est à Esneh que l'écrivain (Flaubert) rencontre Kuchuck-Hânem, l'almée (danseuse et chanteuse) qui lui inspirera plus tard Salomé »¹⁹ - ainsi que la fiction dans Un cœur simple - où l'héroïne est un personnage sur mesure c'est-à-dire un robot comme la décrit Flaubert : « toujours silencieuse, la taille droite et les gestes mesurés, semblait une femme en bois, fonctionnant d'une manière automatique »²⁰ - tous ces éléments convergent pour dévoiler l'idée de distraction menant au thème principal : L'évasion.

Flaubert est considéré comme un écrivain réaliste sauf pour les contes, c'est ainsi que les critiques le précisent : « Si son réalisme lui impose de peindre des bourgeois dans Madame Bovary, l'Education Sentimentale, Bouvard et Pécuchet, il s'offre la revanche de libérer son imagination en écrivant Salammbô, La tentation de saint Antoine, La légende de saint Julien, Hérodias. »²¹.

Cette imagination n'est pas gratuite ou fantastique dans son conte, mais reliée étroitement à l'histoire. Flaubert lui-même le souligne dans Bouvard et Pécuchet en disant : « sans l'imagination, l'histoire est défectueuse » (Bouvard et Pécuchet)²². En effet, Flaubert est « historien des profondeurs, (il) choisit ses sujets dans les lointains de la connaissance, là où la poésie de l'homme (poésie de la désillusion et du grotesque le plus souvent) peut s'immiscer : c'est Carthage dans Salammbô (et Machaerous dans Trois Contes) »²³. C'est ainsi qu'il commence Hérodias : « La citadelle de Machaerous se dressait à l'orient de la mer Morte, sur un pic de basalte ayant la forme d'un cône ».²⁴

Dans les trois contes, Flaubert se dirige vers un autre mouvement littéraire : Le symbolisme qui est un mouvement de réaction contre le réalisme dans la mesure où il cherche à saisir le mystère derrière les apparences. « La légende, observent les critiques, est construite comme le double littéraire d'un vitrail médiéval. La plasticité visuelle des évocations, la fragmentation des éléments narratifs, l'ellipse plombée des médiations du récit, la complexité des structures symboliques en font incontestablement une des plus belles réussites de l'auteur »²⁵. Ils ajoutent en parlant de Hérodias : « Contemporaine des toiles de Gustave Moreau, la célèbre danse de Salomé devant Hérode, où Flaubert réinvente l'un des mythes modernes de la femme fatale), deviendra rapidement l'une des sources les plus vives de la pensée et de la création symbolistes »²⁶.

A vrai dire, Flaubert, qui cherche le salut à travers l'évasion, a eu recours à un cadre fictionnel, celui des contes. A. Schweiger le prouve en disant : « L'écrivain qui traverse une période matériellement difficile – en raison de la ruine familiale survenue en 1875 – et moralement dépressive, trouve dans l'inspiration des contes et dans la brièveté de leur forme un répit salutaire ».²⁷ En effet, ses contes décrivent trois tableaux religieux considérés comme des prédelles ou des retables. Plus précisément, ils représentent un triptyque. En principe, les icônes se composent de plusieurs symboles visuels – les dessins ou le référent situationnel²⁸-, et le déchiffrement de ces symboles consiste à transformer les symboles visuels en symboles verbaux, en référents textuels évoqués par les contes²⁹. La transcription littéraire des icônes n'a donc pas changé la nature symbolique des dessins mais celle du référent passant du situationnel au textuel. Les trois récits de Flaubert se distinguent donc par leur symbolisme et Flaubert joue le rôle d'un iconologue.

La dernière phrase de La légende de saint Julien, dans laquelle le narrateur se présente personnellement, confirme la transcription d'une représentation visuelle : « Et voilà l'histoire de saint Julien l'Hospitalier, telle à peu près qu'on la trouve sur un vitrail d'église, dans mon pays »³⁰. Notons que cette légende est la première dans ses trois contes et que le nombre « trois » suggère une juxtaposition. Dans Hérodias, bien que la référence picturale ne soit pas explicitée, la danse de Salomé, récompensée par la tête de saint Jean-Baptiste posée sur un plateau, est un tel « topos » que le rapprochement s'impose de lui-même. Daniel Couty le souligne (ibid) : « D'après Maxime Du Camp, Flaubert est souvent allé voir, à la cathédrale de Rouen, les sculptures représentant l'exécution de Jean-Baptiste et Salomé qui danse (sur les mains les talons en l'air). Et puis exposé au salon de 1876, le tableau de Gustave Moreau (Salomé dansant devant Hérode Antipas) fascine Flaubert et lui donne l'envie d'écrire sur le même sujet »³¹.

Quant à Un cœur simple, la ressemblance entre le perroquet et le Saint-esprit, se réfère au graphisme d'Epinal³² qui représente le baptême de Notre Seigneur³³ : « A l'église, elle contemplait toujours le Saint-esprit, et observa qu'il avait quelque chose du perroquet. Sa ressemblance lui parut encore plus manifeste sur une image d'Epinal, représentant le

baptême de Notre Seigneur. Avec ses ailes de pourpre et son cœur d'émeraude, c'était vraiment le portrait de Loulou (le nom du perroquet) »³⁴. Il est donc évident que dans les trois contes, Flaubert tient son rôle d'iconologue en remplaçant les symboles visuels par les symboles verbaux.

Ce symbolisme, nous le voyons sous d'autres formes avec le perroquet dans *Un cœur simple*. En effet, ce choix est significatif à un double titre : c'est un oiseau, lequel exprime évidemment le vol incluant concrètement l'évasion, et ce d'autant plus qu'un perroquet manifeste la capacité du langage. C'est un choix, alors, conscient et noté par l'auteur « Le père (du fils et du Saint-esprit) pour s'énocier, n'avait pu choisir une colombe, puisque ces bêtes-là n'ont pas de voix, mais plutôt un de ces ancêtres de Loulou. »³⁵. En outre son nom « Loulou » présente une gémation ³⁶ - une figure de répétition - « lou » et « lou »³⁷ qui est une des caractéristiques les plus importantes du perroquet. La répétition des signes vocaux entendus par le perroquet est synonyme de transmission fidèle - capacité qu'il lui est propre - et ressemble à celle de Flaubert transmettant fidèlement lui aussi les signes visuels des icônes (situation) en signes vocaux (texte).

Chacun d'eux - Flaubert et le perroquet - transmet les signes reçus par lui, dans sa langue, et avec sa compétence propre. Cette relation d'analogie fait naître la première métaphore³⁸ attirant l'attention sur plusieurs autres. En effet, cette relation d'analogie, qui compte sur l'interprétation des symboles, se dégage en comparant le personnage de la servante Félicité dans *Un cœur simple* et la France de l'enfance de Flaubert. C'est ce que remarque Michel Butor dans son étude intitulée *A propos des Trois contes* où il dit : « Un cœur simple est une histoire contemporaine, celle de la servante Félicité, figure très maternelle qui va pouvoir représenter la France de l'enfance de Flaubert. »³⁹

Le personnage de Félicité, qui tient le rôle d'une « quêteuse »⁴⁰ car elle représente « l'héroïsme de la générosité lorsqu'elle fait face à un taureau furieux pour protéger Mme Aubain (sa maîtresse) et ses enfants »⁴¹ termine sa vie en pleine pauvreté. Elle est alors victime - deuxième fonction de ce personnage - de plusieurs difficultés. Elle est donc une quêteuse / victime selon la terminologie de Propp. C'est exactement la situation de la France, elle aussi « quêteuse » puis « victime » à cause de la défaite de 1870.

Cette relation d'analogie représente une deuxième métaphore. Elle est interprétée au moyen d'une similitude entre deux états : Celui de Félicité et celui de la France.

M. Butor confirme cette relation métaphorique en disant : « Il y a une France qu'il (Flaubert) déteste et qu'il s'efforce d'éliminer, mais par derrière et par dessous il y en a une à laquelle il se découvre profondément fidèle, cette France du Moyen Age qui survit dans le personnage de Félicité comme plus tard dans la Française de Proust, cette France qu'il explore et illustre dans La légende qui se montre aussi non seulement récit d'un meurtre et de sa représentation, mais réparation même. »⁴²

En outre, peut-on se demander si le nom propre « Félicité » est choisi par pur hasard. Certainement non, car Félicité signifie : « bonheur sans mélange, généralement calme et durable »⁴³. D'autre part, Flaubert qui cherche impatiemment le « salut » afin de réaliser l'évasion, est conscient de la signification du mot « salut » qui signifie (dans les religions judéo-chrétiennes) : « Félicité éternelle, le fait d'être sauvé de l'état naturel de péché et de la damnation qui en résulterait »⁴⁴. Félicité n'est-elle donc pas l'incarnation du salut inventé par Flaubert dans un cadre fictionnel ?! Gérard Genette souligne cette évocation en disant : « Les évocations (...) réalisent plus efficacement (...) la contagion réciproque du nom par l'idée et de l'idée par le nom qui constitue la motivation imaginaire du signe linguistique »⁴⁵.

Aussi, trouvons-nous une autre figure de style : la métonymie. ⁴⁶ Elle est révélée par une relation de contiguïté et de ressemblance entre l'état de la mère et du père dans *La légende de saint Julien*. En effet, le meurtre de ses deux parents est relié à la catastrophe

de 1871 pour la France, car la France est considérée comme morte ou quasi morte à l'instar de la mère de saint Julien pour Flaubert qui a l'impression d'être aussi coupable et responsable, envers son pays, que saint Julien le parricide. Le meurtre est donc un attribut commun à la mère de saint Julien et à la France, qui aide à découvrir la relation de contiguïté. Celle-ci est également observée par M. Butor : « Pour que cette histoire (celle de saint Julien) ait joué un tel rôle dans la vie de Flaubert, il faut qu'il ait eu l'impression d'avoir tué son père et sa mère. Celle-ci vient de mourir, mais il nous fait l'effet d'avoir été un fils exceptionnellement aimant et fidèle. Le problème est ailleurs, vraisemblablement dans ses relations avec cette figure éminemment maternelle que devient la France pour lui lors de la catastrophe de 71. La France est morte ou quasi morte, et Flaubert se demande s'il n'en serait pas un peu responsable, fût-ce dans une mesure infime »⁴⁷.

Quant à la deuxième métonymie, elle se manifeste dans la relation de contiguïté entre le père de saint Julien et le père de Flaubert. Saint Julien a assassiné son père et Flaubert se sent aussi coupable à l'égard de son père pour avoir gaspillé sa fortune «les légers sentiments de culpabilité (...) à l'égard du père doivent avoir été multipliés par le coup de fortune, la ruine qui apparaît comme dilapidation de ce que le père lui avait confié »⁴⁸. La relation de contiguïté se voit dans le sentiment de culpabilité de saint Julien et de Flaubert. Cette contiguïté joue un rôle psychologique très important en réalisant le salut recherché et par conséquent l'évasion, celui du soulagement et de la distraction qui nous guident vers le quatrième et dernier procédé, le plus important pour concrétiser le thème de l'évasion : Le mysticisme.

Le mysticisme ou le salut imaginaire :

*« La recherche de ses trésors (ceux d'Hérode) était une folie des Romains. Ils n'existaient pas, jura le Tétrarque (Hérode). Cependant, qu'y avait-il là- dessous ? (dit Vitellius) -Rien !un homme, un prisonnier » (sans déterminer le nom de Jean-Baptiste), répond Hérode »*⁵⁹

En réalité, dans les trois contes, nous nous trouvons devant trois cas différents de mysticisme. Le cas le plus clair et qui s'identifie avec la définition même du mysticisme, celle de l'union de l'esprit humain avec Dieu, c'est le cas où saint Julien s'unit à Dieu de façon physique et matérielle donc non spirituelle seulement, véritable concrétisation du mysticisme. Cette union concrète est ainsi décrite :

*« Quand ils (Julien et le Lépreux) furent arrivés dans la cahute, Julien ferma la porte ; (...)
J'ai faim !, dit-il. (le Lépreux)
Julien lui donna ce qu'il possédait (...) il les eut dévorés (...)
Ensuite, il dit : - J'ai soif !
Julien alla chercher sa cruche (...) le Lépreux (...) vida toute la cruche.
Puis il dit : J'ai froid !
Julien, avec sa chandelle, enflamma un paquet de fougères, au milieu de la cabane.
Le Lépreux vint s'y chauffer (...). Le lépreux gémissait. (...) Puis il ferma les paupières.
C'est comme de la glace dans mes os ! Viens près de moi ! (Dit-il à Julien).
Et Julien, écartant la toile, se coucha sur les feuilles mortes, près de lui, côte à côte.
Le Lépreux tourna la tête.
Déshabille-toi, pour que j'aie de la chaleur de ton corps !
Julien ôta ses vêtements ; puis nu comme au jour de sa naissance, se replaça dans le lit ; et il sentait contre sa cuisse la peau du Lépreux, plus froide qu'un*

serpent et rude comme une lime.

Il tâchait de l'encourager ; et l'autre répondait, en haletant :

Ah ! je vais mourir ! ... Rapproche-toi, réchauffe-moi ! Pas avec les mains ! non ! toute ta personne.

Julien s'étala dessus complètement, bouche contre bouche, poitrine sur poitrine. Alors le Lépreux l'étreignit ; et ses yeux tout à coup prirent une clarté d'étoiles ; ses cheveux s'allongèrent (...) et celui dont les bras le servaient toujours grandissait, grandissait, touchant de sa tête et de ses pieds les deux murs de la cabane. Julien monta vers les espaces bleus, face à face avec Notre Seigneur Jésus, qui l'emportait dans le ciel »⁶⁰.

Saint Julien est le héros principal de son conte. Il se montre à la fois agresseur ⁶¹ et victime :

- Agresseur :

a – Par erreur, parce que son parricide était un quiproquo :⁶² croyant que sa femme l'avait trahi sur son lit alors que c'était son père qui dormait à côté de sa mère « Il (Julien) avançait vers le lit, perdu dans les ténèbres au fond de la chambre. Quand il fut au bord, afin d'embrasser sa femme, il se pencha sur l'oreiller où les deux têtes reposaient l'une près de l'autre. Alors il sentit contre sa bouche l'impression d'une barbe. Il se recula, croyant devenir fou ; mais il revint près du lit, et ses doigts, en palpant, rencontrèrent des cheveux qui étaient très longs. Pour se convaincre de son erreur, il repassa lentement la main sur l'oreiller. C'était bien une barbe, cette fois, et un homme ! un homme couché Avec sa femme !

Éclatant d'une colère démesurée ; il bondit sur eux à coups de poignard ». ⁶³

*b- Parti un jour dans une chasse fabuleuse qui se termina par un massacre épouvantable de toutes les bêtes qu'il avait rencontrées, il reçut la troisième prophétie d'un cerf tué avec sa biche et son faon, qui, avant de mourir dit à Julien : « Maudit !maudit ! Maudit ! Un jour cœur féroce, tu assassineras ton père et ta mère ».*⁶⁴

Victime

Devenu parricide malgré lui, «Julien marcha vers les deux morts en se disant, en voulant croire, que cela n'était pas possible, qu'il s'était trompé, qu'il y a parfois des ressemblances inexplicables »⁶⁵. Le Lépreux est le personnage «donateur »⁶⁶qui «comprend : la préparation de la transmission de l'objet magique (et) la mise de l'objet magique à la disposition du héros ».⁶⁷ Ce personnage apparaît soudainement à la fin du conte. Ce Lépreux est transformé en Jésus-Christ sans aucune adaptation, l'union de Julien avec lui se réalise en un clin d'œil et on découvre que Julien est devenu saint. Mais la sainteté ne s'est pas réalisée subitement, elle a été préparée dès le début du conte d'après une prophétie à la mère révélée dans un rêve : « La nouvelle accouchée (...) se tenait dans son lit, tranquillement. Un soir, elle se réveilla, et elle aperçut, sous un rayon de la lune qui entrait par la fenêtre, comme une ombre mouvante. C'était un vieillard en froc de bure, avec un chapelet au côté, une besace sur l'épaule, toute l'apparence d'un ermite. Il s'approcha de son chevet et lui dit, sans desserrer les lèvres :

*-Réjouis-toi, ô mère ! Ton fils sera un saint ! ».*⁶⁸

Cette transformation du Lépreux en Saint-esprit et l'union de celui-ci avec Julien pour être saint après avoir été parricide par erreur, pauvre et même mendiant à la fin – représentent toutes les deux « le salut » et « la récompense » de ce héros qui s'est révélé « quêteuse » à maintes reprises « *grâce à la faveur divine, il en réchappa (de la mort pendant les guerres) toujours ; car il protégeait les gens de l'église, les orphelins, les veuves, et principalement les vieillards (...). Il devint fameux. On le cherchait. Tour à tour, il secourut le Dauphin de France et le roi d'Angleterre, les templiers de Jérusalem, le Suréna des Parthes, le Négus d'Abyssine, et l'empereur de Calicut. (...) Il affranchit des peuples. Il délivra des reines enfermées dans des tours. C'est lui, et pas un autre, qui assomma la guivre de Milan et le dragon d'Oberbirbach* ». ⁶⁹

En effet, cette évacuation « magique » ou « mystique » de l'état difficile et même compliqué du héros, représente un moyen d'« évasion ». Il en est de même pour Félicité, l'héroïne d'*Un cœur simple*, le salut ou l'évasion réalisée dans une perspective religieuse – le mysticisme – mais avec une opposition de rôles. ⁷⁰ Julien comme nous l'avons démontré, a une double fonction : « agresseur » par erreur (parricide à cause du quiproquo) qui le transforme en victime, mais aussi délibérément (le massacre dans la forêt) ; et « quêteur » en défendant les faibles. Il est donc agresseur et quêteur à la fois – alors que Félicité a toujours eu une seule fonction celle d'une « quêteuse » qui finit par être victime. Le fait de se débarrasser de ses problèmes, sorte de récompense, fait d'elle aussi une sainte, mais d'une manière plus simple et moins concrète que celle de Julien. Au moment où elle agonise, dans une ultime vision, le perroquet – donateur et objet magique – revient à la vie, grandit, devient gigantesque et se transforme en Saint-esprit.

La transformation, cette fois-ci, n'est pas celle d'un être humain – le Lépreux – mais d'un oiseau – le perroquet. En outre cette deuxième transformation n'est pas suivie d'une union physique et concrète mais elle est simplement une union spirituelle, « *A l'église, elle contemplait toujours le Saint-esprit, et observa qu'il avait quelque chose du perroquet. Sa ressemblance lui parut encore plus manifeste sur une image d'Epinal, représentant le baptême de Notre-Seigneur. Avec ses ailes de pourpre et son cœur d'émeraude, c'était vraiment le portrait de Loulou.*

*L'ayant achetée, elle le suspendit à la place du comte d'Artois, - de sorte que, du même coup d'œil, elle les voyait ensemble. Ils s'associèrent dans sa pensée, le perroquet se trouvant sanctifié par ce rapport avec le Saint-esprit, qui devenait plus vivant à ses yeux et intelligible. »*⁷¹

Une autre différence digne d'être citée, c'est qu'*Un cœur simple* est un conte merveilleux, car l'héroïne est simple d'esprit⁷². Son nom « Félicité » qui signifie « bonheur sans mélange » ⁷³ caractérise toutes ses actions à commencer par la périphrase du titre du conte, alors que *La légende* est comptée parmi les Contes-fables mythologiques⁷⁴.

Quant à *Hérodias*, cette histoire représente un troisième genre, celui du conte « sur l'origine » ⁷⁵ dans lequel Flaubert raconte l'histoire de saint Jean-Baptiste, une rétrospection de l'histoire religieuse. Le donateur ou le pourvoyeur – celui qui offre le salut – ne se transforme pas. Ce n'est ni un oiseau, ni un personnage mythologique, c'est le Christ lui-même qui prend le rôle de donateur et remplace Jean-Baptiste. Celui-ci offre sa vie à Dieu en sacrifice. Il est le précurseur qui annonce l'arrivée de Jésus-Christ à deux reprises : « *Pour qu'il (le Christ) grandisse, il faut que je diminue !* »⁷⁶, « *Pour qu'il croisse, il faut que je diminue* »⁷⁷. Le salut imaginaire réalisé dans les deux premiers contes – *Un cœur simple* et *La légende* - à travers le mysticisme se manifeste dans la transfiguration de Félicité en perroquet et dans l'union physique de Julien avec le Lépreux – emporté dans le ciel face à face avec Jésus-Christ : une forme de métamorphose -, alors que dans *Hérodias*, ce salut se révèle dans l'action sacrificatoire de Jean-Baptiste en laissant sa place à Jésus-Christ. Il accepte volontiers la mort parce qu'il a une autre mission dans l'au-delà aussi importante que celle d'ici : « *Il est descendu chez les morts*

annoncer le Christ ! »⁷⁸. Il est alors «Le Précurseur », et l'évasion, dans ce cas, se voit dans le remplacement de saint Jean-Baptiste par Jésus-Christ.

Conclusion

Il est bien évident que l'évasion est le thème principal des Trois contes. Il comprend plusieurs concepts qui sont bien déterminés au cours de cette étude : la distraction, la recherche du plaisir, le salut, la fuite des soucis, le déchargement des remords ... etc.

A des moments difficiles de sa vie, Flaubert a donc recherché dans l'écriture le moyen de ne pas sombrer dans le pessimisme. L'évasion a été pour lui le remède. Sans elle, il aurait couru à sa perte, et Flaubert le dit: « Pour moi, j'ai un exutoire. Le papier est là, et je me soulage »⁷⁹. Pour réaliser le divertissement, le repos et trouver l'exutoire du désespoir, Flaubert a adopté quatre procédés que nous appelons « L'art de l'évasion » :

Celui du temps, fondé sur la rétrospectivité (individuelle dans Un cœur simple, médiévale dans Saint Julien l'hospitalier, antique dans Hérodiad).

Celui de l'espace, de l'«ailleurs » ou du «là-bas » représenté par l'exotisme des bois, montagnes et autres endroits extraordinaires tels que le ciel (ou les cieux.)

Celui enfin de la distraction dans la transcription littéraire des icônes, qui lui permet de jouer le rôle d'un iconographe transformant les symboles visuels en symboles verbaux.

La métonymie, par ailleurs, introduit une relation de contiguïté entre le parricide et Flaubert – lui-même qui se sent responsable envers son pays et son père.

Mais le sentiment d'évasion atteint son paroxysme lorsque Flaubert recourt à la métaphysique. Le mysticisme réalise alors la grande fuite de la terre vers le ciel ainsi que l'unification de l'être humain avec le Saint-esprit, dans laquelle les trois héros trouvent leur récompense en devenant des saints.

Cette mutation transforme le symbolisme en réalisme, notamment dans Hérodiad qui décrit une histoire réelle de l'antiquité chrétienne. De même, on trouve, dans ce mysticisme, un remède complet et rapide à tous les maux de la vie terrestre. C'est un refuge auquel tout le monde recourt dans les moments difficiles.

Tout ce qui précède confirme la pensée de V. Propp dans sa Morphologie du conte : « l'étude du conte doit être menée suivant une méthode rigoureusement déductive, c'est-à-dire en allant du corpus aux conclusions ».⁸⁰ C'est bien là ce que nous déduisons nous-même des Trois contes de Flaubert.

Bibliographie

I - Corpus :

- Gustave Flaubert : - Trois contes, Préface et Commentaires de Maurice Bardèche, éd. Le livre de poche, librairie générale française, 1983. - Hérodiad, Classiques Larousse, texte intégral, édition présentée, annotée et expliquée par Daniel Couty, Librairie Larousse, 1990.

II - Encyclopédies et Dictionnaires :

- Dictionnaire Petit Robert I, Alphabétique & Analogique De La Langue Française par Paul Robert, Société Du Nouveau Littérature, Le Robert, Paris, nouvelle édition revue, corrigée et mise à jour pour 1982.
- Jean-Pierre de Beaumarchais, Daniel Couty : Dictionnaire des œuvres littéraires de La Langue Française, éd. Bordas, Paris, p. 1947

- Dictionnaire Larousse du XX^{ème} siècle, en 6 volumes, publié sous la direction de Paul Augé, librairie Larousse, Paris.
- Bernard Dupriez : Gradus : Les procédés littéraires , Paris collection 10/18.
- Henri Morier : Dictionnaire de poétique et de rhétorique, P.U.F. 1961.
- Encyclopaedia Universalis, France 1990.

III - Œuvres critiques :

- Henri Benac : *Guide des idées littéraires*, éd. Hachette Education, Paris, 1988
- Michel Butor : *Improvisations sur Flaubert*, essai, coll. Littérature, éd. De la différence, Le Sphinx, Paris 1984.
- Gérard Genette : *Figures II*, éd. Du Seuil, coll. Points, Paris, 1969.
- André Lagarde & Laurent Michard : *XIX^{ème} siècle*, collection littéraire Lagarde & Michard, éd. Bordas, Paris, 1969.
- François Moreau : *L'image littéraire – Position du problème*, éd. SEDES & CDU, Paris, 1982.
- Claude Peyrouet : *Style et rhétorique*, Nathan, 1994.
- Vladimir Propp : *Morphologie du conte*, coll. Poétique, éd. Seuil, 1973.

IV - Sites consultés sur Internet :

- Brigitte Le Juez : Le Papegai et le Papelard dans « Un cœur simple » de Gustave Flaubert, Amsterdam-Atlanta, Rodopi, coll. «Faux Titre», 1999 in <http://www.univ-rouen.fr/flaubert/12debats/crendus.htm>
- Gisèle Séginger : Flaubert – une poétique de l'histoire, Presses universitaires de Strasbourg, 2000, in <http://www.univ.fr/flaubert/12debats/crendus.htm> 2001.

Notes

¹ -Cf. Henri Benac :Guides des idées littéraires , éd. Hachette Education , Paris , 1988 , article « Évasion »

² - Cf. Dictionnaire Petit Robert I , Paris 1967

³ -Cf. Encyclopaedia Universalis ,France 1990 , tome 9, article « France » (le nationalisme français) pp.845-846

⁴

⁵ -Ibid.

⁶ - Cf. Michel Butor : Improvisations sur Flaubert , essai ,coll. Littérature , éd. De la différence , Le Sphinx , Paris 1984, p. 171

⁷ - Flaubert:Hérodias,éd. Classiques Larousse , texte intégral , éd. présentée , annotée et expliquée par Daniel Couty , librairie Larousse ,1990 ,p. 12

⁸ -Jean-Pierre de Beaumarchais , Daniel Couty: Dictionnaire des oeuvres littéraires de la Langue Française, éd. Bordas , Paris , 1994 , p. 1947

⁹ - La légende de saint Julien l'hospitalier , p.97 in G. Flaubert : Trois contes , préface et commentaires de Maurice Bardèche , éd. Le livre de poche , librairie Générale Française , Paris , 1983 . Nous nous référons toujours à cette édition .

¹⁰ - Op. cit. p. 538

¹¹ - P.3

¹² - Op. cit. p.9

¹³ - La légende p.55

¹⁴ - Ibid. p.66

¹⁵ - Ibid. p. 82

¹⁶ - Ibid. p.97

- 17 - Op.cit. article Trois contes
- 18 - Ibid
- 19 - Daniel Couty , op.cit. , p.6
- 20 - Un Coeur simple , p.5
- 21 - André Lagarde & Laurent Michard: XIXème siècle , éd. Bordas , Paris , 1969 p.456
- 22 - Cité par Gisèle Séginger: Flaubert – une poétique de l’histoire , Presses universitaires de Stasbourg , 2000, in http://www.univ.fr/flaubert/12_debats/crendus.htm (compte rendu 2001 ,p.5)
- 23 - Ibid.
- 24 - Hérodias , p. 99
- 25 - Encyclopaedia Universalis , op.cit. , article Flaubert (Trois Contes) p.526
- 26 - Ibid.
- 27 - Op. cit. ,p.1946
- 28 - L’image (bande dessinée , dessins ou photos légendées) joue le rôle de référent situationnel . Cf., Claude Peyrouet :Style et rhétorique, Nathan, 1994, p.4
- 29 - Ibid.
- 30 - P.97
- 31 - Op.cit. p.14
- 32 - Basilique romaine égotique , cf. dictionnaire Larousse du xxème
- 33 - Cf. , Dictionnaire des oeuvres littéraires , op.cit.
- 34 - Un Coeur simple , p.46-47
- 35 - Un coeur simple , p.47
- 36 - Métaplasme consistant à répéter la première syllabe d’un mot . Cf. Brenard Dupriez : Gradus, les procédés littéraires , éd. Union Générale d’Éditions , coll. 10/18 , Paris ,1984 , p.217
- 37 - Cf. Brigitte Le Juez: Le Papegai et le Papelard dans Un Coeur simple de Gustave Flaubert, Amsterdam-Atlanta, Rodopi , coll. « Faux Titre », 1999 in <http://www.univ-rouen.fr/flaubert/12debats/crendus.htm> , p. 11
- 38 - La métaphore , dans ce cas , s’identifie avec la définition de Nyrop dans La grammaire historique: « Le nom d’un objet est appliqué à un autre grâce à un caractère commun (la transmission des signes vocaux ou visuels) qui les fait rapprocher et comparer Le point de départ de tout emploi figuré d’un mot est association de similitude » . Citée par François Moreau : L’image littéraire – Position du problème , éd. SEDES & CDU , Paris ,1982 , p.69
- 39 - Cf., Improvisations sur Flaubert , op. cit. , p.174
- 40 - Le héros quêteur accepte ou décide d’agir , cf. Vladimir Propp : Morphologie du conte , coll. Poétique , éd. Seuil , 1973 , pp.50 -51
- 41 - Dictionnaire des oeuvres littéraires , op.cit. p.1947
- 42 - Op.cit. p.178
- 43 - Petit Robert I , op.cit.
- 44 - Ibid.
- 45 - Cf. Gérard Genette: Figures II , éd. Du Seuil ,coll . Points , Paris , 1969 , p.237
- 46 - La définition de la métonymie qui s’identifie avec ce cas est aussi celle de Nyrop: « Passage d’une représentation à une autre dont le contenu est avec la représentation donnée dans un rapport de contiguïté » , citée par F. Moreau , op. cit. , p.69
- 47 - Op. cit. ,pp.177-178
- 48 - Ibid. ,p.178
- 49 - P.25
- 50 - Hérodias , p.111
- 51 - Op. cit. p. 181
- 52 - Tétrarque de Galilée et de Pérée , fils d’Hérode Ier. Il régna 43 ans (4 ans av. J.C. et 39 ans ap. J.C.) (...). Il avait épousé une fille du roi Arabe Arétas , mais la renvoya pour s’unir à Hérodias , femme de l’un de ses frères . Pour lui avoir reproché cet adultère, saint Jean-Baptiste fut jeté en prison, et mis à mort sur la demande de Salomé fille d’Hérodias . Cf. Dictionnaire Larousse du xx

ème, en 6 volumes, publié sous la direction de Paul Augé, librairie Larousse, Paris

⁵³ - Salomé la danseuse, princesse juive, fille d'Hérode Philippe et nièce d'Hérode-Antipas, morte vers 72 de notre ère. A l'instigation de sa mère Hérodiade, elle sollicita et obtint de son oncle, qu'elle avait charmé par ses danses, la tête de saint Jean-Baptiste (an 32) Ibid.

⁵⁴ - Guide des Idées littéraires, op. cit., p.341

⁵⁵ - Un Coeur simple, p.45

⁵⁶ - La légende, p.88

⁵⁷ - Ibid., p. 89

⁵⁸ - Le Précurseur, fils du prêtre Zacharie et d'Elisabeth, mort à Machérous (Palestine), vers l'an 27. (...) Vers la 15^{ème} année de Tibère (27 ap. J.C.), il vint sur les bords du Jourdain prêcher la pénitence. Jésus étant venu lui demander le baptême, Jean le désigna à la foule comme l'agneau de Dieu. Mandé à la cour d'Hérode Antipas, tétrarque de Galilée, il reprocha à ce prince les scandales de sa vie, et fut enfermé dans la forteresse de Machérous. A la demande de Salomé, fille d'Hérodiade, il fut décapité et ses disciples ensevelirent son corps ». Cf. Larousse du xxème siècle, op. cit.

⁵⁹ - Hérodiade, p.120

⁶⁰ - La légende, pp.95 à 97

⁶¹ - L'agresseur accomplit un meurtre. Cf. V. Propp, op. cit. p. 44

⁶² - Méprise qui fait qu'on prend une personne ou une chose pour une autre. Cf. Petit Robert I

⁶³ - La légende, pp. 85 –86

⁶⁴ - Ibid. p.70

⁶⁵ - Ibid. p. 86

⁶⁶ - Le donateur ou le pourvoyeur est un personnage nouveau entre dans les contes.

Cf. V. Propp, op. cit., p. 51

⁶⁷ - Ibid. p. 96

⁶⁸ - La légende, pp. 57 – 58

⁶⁹ - Ibid. pp.74 – 75

⁷⁰ - Pour plus de détails sur ce thème, voir V. Propp, op. cit., pp.35 à 80

⁷¹ - Un Coeur simple, pp. 46 – 47

⁷² - Cf. V. Propp, op. cit. p. 16

⁷³ - Petit Robert I

⁷⁴ - Cf. V. Propp, op. cit., p. 14

⁷⁵ - Ibid.

⁷⁶ - Hérodiade, p. 103 (propos de Jean-Baptiste tiré de l'Evangile selon saint Jean) cité par Daniel Couty in classiques Larousse, op. cit., p. 36 note N°3

⁷⁷ - Hérodiade, p. 145

⁷⁸ - Ibid.

⁷⁹ - Cité par Petit Robert I dans l'article «exutoire».

⁸⁰ - Op. cit., p.33

Mario Scalési : mal à l'âme et voix de castrat

Nebil Radhouane

Maître de conférences à l'Université de Tunis
Professeur associé à la Faculté des langues et de traduction
Université Roi Saoud - Riadh

Résumé. *Mario Scalési (au nom francisé de Marius Scalési) est un poète tunisien d'origine italo-maltese. Né le 6 février 1892, mort le 13 mars 1922, ce poète méconnu devrait être considéré, à bien des égards, comme le véritable ancêtre de la littérature tunisienne d'expression française. Plusieurs poètes d'aujourd'hui se réclament de cette figure marquante, qui doit autant à Baudelaire qu'à Victor Hugo, mais dont la voix est restée, au-delà des influences et réminiscences romantiques, à nulle autre pareille. Mort à 30 ans, Mario Scalési évoque, par la fulgurance de sa courte vie d'homme et d'écrivain, d'autres poètes météores comme Rimbaud ou Chebbi, morts respectivement à 37 et à 24 ans.*

Affligé d'une infirmité consécutive à une chute à l'âge de 5 ans et atteint de la tuberculose, Mario Scalési traînera ce handicap comme un drame continu, et ce jusqu'à la fin de ses jours. Toutes ses élégies gravitent autour de cette douleur fondamentale. Son seul recueil s'intitule « Poèmes d'un maudit ».

Le titre de cette étude mérite quelque explication. « Mal à l'âme » est un palindrome, c'est-à-dire une expression qui se lit phonétiquement de la même façon de gauche à droite que de droite à gauche [malalam]. Elle renchérit peut-être sur la destinée fermée de ce poète et, dans le même temps, en dit long sur le mal-être qu'il avait dû endurer durant son bref séjour d'homme et d'écrivain. « Voix de castrat » surdétermine, en connotation, aussi bien le délabrement physique dont il était victime que ce lyrisme « chantable » qui le rapprocherait des sopranistes de l'opéra. Ce qui, par conséquent, n'est pas sans rapport avec les résonances méditerranéennes, latines et, pour ainsi dire, italiennes de sa poésie.

La voix de Scalési n'est cependant pas celle d'un soprano ordinaire ; elle est celle d'un castrat, avec tout ce qui en est sous-entendu en tant que mutilation subie malgré soi. Comme ces frères enfants qui, jusqu'au dix-huitième siècle encore, devaient être châtrés avant que leur voix ne mue, et pour qu'elle reste une voix d'ange, Scalési fut victime d'une chute à cinq ans, qui sera sa mutilation à lui, qu'il n'avait pas choisie, et qui l'empêchera à jamais de jouir de la vie. Ce sera donc, pour lui, une mort au présent et à la présence, une mort aux joies du corps ; ce sera sa castration.

Mais, tout comme les castrats, Scalési devra tirer de son précoce handicap le bénéfice d'une voix dont la pureté et l'acuité atteignent des octaves extrêmes et limites, arrivent des hauteurs stratosphériques. C'est aussi dans ce sens que si la nature ne lui a réservé que laideurs, physique ingrat et formes disgracieuses, Scalési, dans l'âme, c'est Orphée. Tout comme le fils de Calliope et l'amoureux d'Eurydice ne pouvait pas vivre sans sa lyre, Mario, lui, ne pouvait vivre sans sa voix.

Dans quelle mesure une voix est reconnue comme telle ? Quand par le timbre porteur elle se substitue à l’empreinte et traduit la spécificité. Or il appert que les indices d’une ascendance beaucoup trop conforme, voire beaucoup trop apparente, pourraient, si l’on ne dépasse pas les analyses par les sources et les influences, développer chez les critiques mal-entendants d’autres finesses d’oreille.

Quelques aspects chez Scalési, que l’on pourrait d’ailleurs trouver chez tous les écrivains, sont sources d’incompréhensions et de confusions. Ils ont fait prendre le générique pour le spécifique. Qui contesterait que la poésie scalésienne soit truffée de réminiscences romantiques ? Il n’est effectivement aucune page des *Poèmes d’un maudit* où on ne puisse déceler quelque trace d’un poète du dix-neuvième. On a pu ainsi, à juste raison, rapprocher Scalési de Victor Hugo, de Vigny, et surtout de Baudelaire qu’il goûtait probablement mieux que les autres, mais on pourrait considérer qu’il eût tout aussi bien hérité de Nerval, Verlaine, Gautier, et même de Mallarmé. Et si l’on voulait remonter plus loin, bien avant le dix-neuvième siècle, on trouverait encore les traces d’une ascendance littéraire, d’une filiation qui nous conduirait à Ronsard, à Du Bellay, et sans doute même dès avant, jusqu’à Villon, l’un des plus grands poètes lyriques que la France eût jamais connus. Il s’agit donc d’une poésie qui n’est pas amnésique de ses influences, ce qui s’explique surtout par l’autodidaxie de Scalési, laquelle est sans doute à l’origine de ce texte à plusieurs tonalités, où se mêlent tant de repères littéraires et où se confondent, comme de bric et de broc, les références culturelles et livresques. Il est alors tout à fait naturel qu’un poète autodidacte, rompu à cet Art Poétique conforme aux lois hiératiques de la versification traditionnelle – celui de Boileau et de Malherbe, mais aussi celui qui fut réinventé par Hugo, Mallarmé, Valéry puis Aragon – garde toujours vivaces dans le seul recueil qu’il laissa, autant que dans sa mémoire, les formes et les images qui l’avaient interpellé et captivé dans les poèmes de ses prédécesseurs. Pour qui a déjà lu les poètes français du siècle dernier le ton scalésien pourrait paraître un rien trop familier. Certains commentateurs y reconnaissent parfois les accents emphatiques et les virtuosités gratuites de qui succombe au charme du lyrisme exubérant et pêche par un excès de rhétorique. C’est qu’en définitive cette poésie trahit une ascendance plurielle.

Mais alors, qu’est-ce qui reste de Scalési lui-même dans la profusion des influences et des réminiscences ? Où débusquer la spécificité d’un poète à qui il arrive souvent de reprendre, quasiment dans les mêmes accents, sinon dans les mêmes termes, les images et les rythmes de Baudelaire, les symboles de Vigny ou de Gautier, les chansons de Verlaine ou les paradoxes de Mallarmé ?

1 - Des influences

Benedetto. F. Pino (1983 et 1996) révèle derrière chaque vers de Scalési une référence poétique certaine. On reconnaît ainsi dans cette poésie un peu de tous les poètes maudits : Rimbaud, Verlaine, Baudelaire, Laforgues, Lautréamont ou Corbière. On y retrouve beaucoup d’imitations hugoliennes ou vignyennes. Son lyrisme serait même « digne de Villon », ajoute le même Pino, et son ambivalence amoureuse rappellerait l’*odi et amo* de Catulle, encore qu’à ce sujet nous puissions le dire en vérité à propos de tous les poètes fondamentalement contradictoires, de tous les poètes « critiques » (au sens grec de *krisis*, relatif à la « crise »), donc de tous les poètes dignes de ce nom. Il suffit de songer à la misogynie amoureuse de Vigny, à la « beauté abominable » de Baudelaire, ou à celle, immarcescible, du néant chez Mallarmé !

On pourrait évidemment relever une abondance d’affinités observables dans le texte de Scalési, lesquelles réfèrent souvent aux poètes déjà signalés et à d’autres dont le Comte de Lisle. Presque aucun poète consacré ne manque au concert. On peut en citer quelques exemples approximatifs et échantillonnaires.

Baudelaire n'est pas repris que dans son lexique et ses images – ces ressemblances sont au demeurant beaucoup trop constantes – mais jusque dans une parfaite identification par la reproduction d'une structure de vers, d'un mètre initialement iambique, puis anapestique ou péonique, d'une césure ou d'une rime déjà utilisée par l'auteur des *Fleurs du mal*. Lisons à titre d'exemple le premier vers du second quatrain de *Parfum* :

A peine un gazouillis tremblait-il sous les branches (p.26)¹.

N'a-t-il pas l'air de pasticher le vers de L'Albatros, occupant la même place dans le poème et dans le quatrain :

A peine les ont-ils déposés sur les planches ?

Certains poèmes rappellent également, par le charme incantatoire des noms propres, Les Chimères de Nerval, d'autres, par leur lexique antithétique et abstrait, les Poésies de Mallarmé, comme dans ce vers du poème Chasteté :

*Ô chasteté froide, ô chasteté sainte
Qui contestera ta divinité ?
L'amour et la vie et c'est une plainte
La paix a béni ta stérilité (p. 41).*

Or ces vers ont comme un air de ressemblance avec le sonnet *Angoisse* de Mallarmé:

*Car le vice rongéant ma native noblesse
M'a comme toi marqué de sa stérilité
Et, plus loin, Scalési écrit :
Tu mets sur la mort ton auguste empreinte
Voluptueux lis de mysticité
C'est toi le parfum de l'éternité*

Vers où Scalési a mis les mêmes notes d'absolue beauté que Mallarmé dans son poème *Les fenêtres* :

*Je me mire et me vois ange et je meurs et j'aime
Que la vitre soit l'art soit la mysticité-
À renaître, portant mon rêve en diadème
Au ciel antérieur où fleurit la beauté*

De toute évidence ce ne sont là que des airs de ressemblances, où sans doute la réminiscence n'est pas aussi évidente ni aussi vérifiable chez tel ou tel poète présumé repris et calqué. Mais il en existe où les renvois sont explicites et autrement plus clairs, comme dans cette pièce dédiée à Henri de Régnier mais où il est plutôt question de Vigny. Il s'agit du poème *Le Veau d'Or* (p. 80.) qui fait penser à l'atmosphère de légende biblique qui caractérisait *Moïse*, *Le Mont des Oliviers* ou *La colère de Samson*. C'est du reste nommément à Vigny que Scalési réplique dans *Les Pleureuses* :

*Orgueil de la victime, ô dédaigneux silence
C'est à tort que Vigny célébra ta beauté
S'il est vain de gémir, si se plaindre est démence,
L'Homme est inaccessible à ta stoïcité ? (p. 57)*

Cette dépendance des modèles antérieurs laisse croire, à la première lecture, que la spécificité de Scalési est comme nulle. Pareille redondance pourrait même irriter le lecteur moderne, ce qui ajouterait à la malédiction qui frappe un poète déjà suffisamment négligé et dont le talent ne semble avoir bénéficié jusque-là d'aucune postérité.

On ne devrait pourtant pas soutenir que Scalési fût un poète mineur ni qu'il eût juste le mérite de calquer les autres à la manière du brillant faussaire. Au lieu de se ranger à un avis aussi négatif, n'est-il pas plus juste de penser que Scalési, à l'instar de tous les grands poètes, n'était venu à l'écriture qu'après un long et pénible travail de lecture ? Ce poète a certainement eu le mérite de rappeler à son tour qu'en matière de poésie on ne crée pas *ex nihilo*, qu'être poète n'est pas un don infus avec la naissance mais du travail (*lato sensu*), bref que le génie d'un poète aussi immense que Victor Hugo n'était pas inné mais qu'il avait attendu quatre-vingts ans avant de se manifester et lui permettre, non pas seulement de parler, mais aussi de rêver en alexandrins ! Comme maints poètes, Scalési aura donc confirmé la bonne vieille formule de Montaigne dans le troisième volume de ses *Essais* :

Nous ne faisons que nous entregloser, nos opinions s'entent les unes sur les autres.

2 - De l'emphase, quand même

En signalant les saturations rhétoriques que d'aucuns reprocheraient à Scalési, Benedetto F.Pino fait remarquer que le poète pêche « par un excès de lyrisme et par une certaine emphase, surtout dans ses odes guerrières, patriotiques et cocardières »². Sans vouloir diminuer de la valeur de Scalési, dont par ailleurs il goûte l'œuvre dans son ensemble, Pino relève très justement dans tel sonnet flamboyant ou tel dithyrambe à D'Annunzio des accents de patriotisme facile, à la Barrès ou à la Déroulède. Beaucoup d'admirateurs de Scalési n'agréeront pas la thèse de l'emphase attribuée à leur poète. Pourtant c'est là un indice impossible à escamoter. Mais pourquoi pas l'emphase, aurions-nous envie de répliquer ? Et pourquoi pas la rhétorique si c'est pour élever à la dignité poétique l'indispensable travail langagier qui consiste à tourner autour des mots ? De plus, n'a-t-on pas reproché l'artifice et la pompe verbale aux plus grands poètes français ? Rappelons-nous Vigny, pour ne citer que lui, qui sur les deux mille alexandrins des Destinées n'en avait produit qu'une centaine dignes de figurer parmi les meilleurs de la littérature française, alors que tous les autres n'étaient qu'invectives et satires, didactisme et oripeaux d'éloquence ! Poésie cocardière ? Et alors ? Est-ce qu'on ne l'a pas reproché à l'un des plus grands poètes français du vingtième : Louis Aragon dans Les yeux d'Elsa ? Lui aussi fut d'ailleurs assimilé à Déroulède.

Dans le même ordre d'idées, mais sur un autre plan, Scalési, comme tant d'autres poètes, a succombé aux faiblesses métriques que, par ailleurs, il reprochait à d'autres dans ses chroniques littéraires. C'est ainsi que dans l'une d'entre elles, intitulée ironiquement Conchyliologie et où il se plaignait de la persécution de coquilles journalistiques, il reprochait à M. G. Rollon « les rimes faibles et les mots placés à la rime simplement pour rimer : comme impérissables avec ineffaçables et incassables »³. Or nous lisons, page 47 des Poèmes d'un maudit :

*Ce qui nous la rendit exquise ou haïssable
Laisse dans notre esprit sa marque ineffaçable*

En vérité ce ne sont là rien moins que les fameuses rimes grammaticales, proscrites par Boileau et Malherbe au dix-septième et plus tard par Banville, au dix-neuvième.

« Un hiatus chez Victor Hugo ! », s'écrie-t-il dans *La Tunisie Illustrée* du premier mars 1920, en relevant une collision de deux voyelles qui avaient le même timbre dans un vers de la *Comédie sous les feuilles* :

*Sapristi ! Il est temps qu'un faune
Fasse à ta naïade un enfant*

Or s'il est vrai que Scalési n'en a pas commis de véritables, il a fait grand usage en revanche de l'hiatus pour l'œil. Même il y recourt avec prédilection. Évidemment l'hiatus pour l'œil est toléré et obéit à des règles. Mais chez Scalési le graphème qui rompt illusoirement la rencontre des deux voyelles contiguës ne permet pas une liaison fictive et théâtrale comme la consonne –s- qui rompt l'hiatus dans ce vers de *Booz endormi* de Victor Hugo :

Ce vieillard possédait des champs de blés et d'orge

Chez Scalési il peut s'agir d'un –e- muet qui s'intercale entre deux voyelles, et qui donc ne peut rien changer à la phonétique de l'hiatus :

*Une tristesse bleue étreint la solitude (p. 33)
Et, toujours avec l'adjectif bleue (au féminin) :
La bleue immensité chère aux aigles et chaste (p. 45).*

Manifestement, la poésie scalésienne n'est pas exempte d'emphase, d'artifice voire de prosaïsme quelquefois, aspects qui d'ailleurs pourraient être à l'origine d'incompréhensions et de malentendus autour de cette œuvre, et qui l'exposeraient pour ainsi dire à des critiques excessives et sans doute injustes. Nous l'avons dit en renvoyant à la poésie inégale de Vigny : le génie d'une œuvre poétique est rarement continu, tout comme celui de la vie d'ailleurs. Aussi faudra-t-il, pour une meilleure intelligence de la poésie scalésienne, savoir dévider cet écheveau où s'amalgament, dans une intrication qui n'est en vérité qu'apparente, le générique et le spécifique, les topiques communes à tous les poètes, voire à toute la doxa humaine et les aspects *atypiques* et *atopiques* d'un poète, malgré tout, pas comme les autres. Il faudra chercher dans la profusion des scories la pierre précieuse qui serait, comme dit le stylisticien autrichien Léo Spitzer, *l'étymon spirituel* du poète.

3 - De la voix

Cette poésie est-elle vraiment à plusieurs voix ? Oui, mais des voix qui accompagnent le poète comme un chœur, ou dans un concert polyphonique composé de ses poètes phares. Dans le même sens on peut rappeler l'aspect international de ce poète qui tient également du Français, de l'Italien, du Maltais et du Tunisien, ou comme précise Hédi Balegh (1978), du « tunisois ». Benedetto F. Pino le rapproche par l'infirmité de Scarron mais aussi de l'Italien Giacomo Leopardi⁴. Presque tous ses lecteurs tunisiens voudraient le rapprocher de Abul Qacim Chebbi. Mais toutes ces voix ne sont, en définitive, qu'un chœur, une escorte et une façade, et au-delà fuse la propre énergie de Scalési, voix pure, la sienne, qu'on ne saurait confondre avec aucune autre parmi celles-là qu'il cite, qu'il évoque mais qu'il ne laisse l'accompagner que pour reprendre de plus belle, en solo, son chant singulier et douloureux, qu'il exécute a capella. Sa voix est celle du soprano, à la tessiture aiguë, au timbre écorché et aux trémulations sanglotantes. Certaines notes se confondent parfois avec ce que les médecins appellent un râle sibilant et cela n'est pas sans rappeler cette tuberculose qui le prendra à trente ans. Mais au-delà des accents qui trébuchent, des syncopes et des rythmes descendants, aspects qui participent d'une

prosodie expressive et personnelle, épousant le sens d'une claudication physique autant qu'existentielle, le tremblé de l'âme scalésienne est poussé vers des limites vocales qu'un lyrisme extrême, infiniment chantable, purifie et dé-voile dans tous les sens du mot.

L'on peut dire que, non content de ce corps où s'enferme son esprit, de cette gibbosité qui dessert les élans de son désir, Scalési choisit d'habiter sa voix. ; voix qui ignore les limites, ses limites, qui excède les octaves, se libère des excroissances et des protubérances disgracieuses du corps difforme et déjeté, pour habiter le galbe de l'âme.

4 - De l'âme

Lisons à la page 52 les vers suivants :

*Alors que l'âme habite une chair qui lui pèse
Comment vivre la vie et dompter sa rigueur
Une poitrine saine est nécessaire au cœur
Pour battre librement, comme un flût qui s'apaise*

pour terminer par ce vers effarant de vérité, de nécessité et de fatalité :

Dès ce monde, déjà, je ne suis qu'un Esprit

Mais ce sont là, encore une fois des vers qui, ajoutés au fameux :

Âme contre son corps sanglotant l'anathème (p. 15)

puisent dans une topique commune. Écoutons Vigny dans *La flûte* :

*Du corps et non de l'âme accusons l'indigence
Des organes mauvais servent l'intelligence*

Au lieu d'imputer à mimétisme le retour d'une telle problématique de l'âme, qu'il soit entendu plutôt que ce sont toujours les manières, les styles et, c'est le cas de le dire, les *voix* qui changent, qui sont toujours inédites, non les sujets où puisent tous les poètes. En outre, ces problématiques connues et communes du mal-être ne font que confirmer la portée universelle de cette poésie. Encore que le drame essentiel de Scalési ait ceci de particulier qu'il provient d'un métissage singulier : tunisien, tunisois, français, italien, maltais, latin, bref méditerranéen et, ne l'oublions pas, nord-africain. Un bel alliage qui, paradoxalement, l'isole davantage. On devrait d'ailleurs pouvoir s'étendre plus longuement, à la faveur d'une analyse purement stylistique de la poésie scalésienne, sur ce langage poétique très français mais en même temps mâtiné de termes, d'intonations et d'esprits italiens ou tunisiens (voir *Amour bilingue*, p.36 et *Poèmes d'Orient*, pp. 107-126.).

On fera remarquer tout de même que la solitude scalésienne est unique. Elle est en tout cas bien différente de celle de Vigny, en dépit des apparences. Parce qu'il reprend des principes de la sagesse stoïcienne, Vigny est, paradoxalement, plus positif que Scalési. Il est fondamentalement optimiste malgré tout, ne serait-ce que dans *La Mort du loup* : mourir stoïquement c'est se résigner, c'est, suivant les préceptes de Sénèque et de Marc Aurèle, accepter l'inévitable comme une nécessité, accepter la mort parce qu'elle fait partie de l'ordre du monde. Scalési, lui, est profondément pessimiste et, en cela, paradoxalement et malgré les apparences, il est plus proche des épicuriens que des stoïciens : disons, sans jeu de mots, qu'il est épicurien dans *l'âme*. Un épicurien étouffé au physique et au matériel par la maladie et la pauvreté (voir le premier vers du poème *Ballade*, p. 61). Un épicurien dyspnéique par le corps parce que handicapé et poitrinaire, hyperpnéique par l'âme et par l'art : voix de castrat.

La *catharsis* de Scalési n'est pas qu'une saignée comme celle de Vigny. La sienne passe aussi par la jouissance artistique et l'amusement ironique. Il suffit de lire pour cela les chroniques littéraires du poète pour constater avec quelle hauteur de vue il les écrivait. On lit, page 43 :

Je dompte en souriant ma chronique ironie

Par là même se laisse transparaître l'ambivalence de ce poète : tiraillé entre ses aspirations idéalistes et ses désirs terrestres, auxquels il ne renonce que contrarié et, c'est encore le cas de le dire, la mort dans *l'âme*. C'est du côté de la vie que penche le cœur du poète et, s'il chante jamais les louanges de la mort, c'est pour faire contre mauvaise fortune bon cœur :

Je suis deux,

écrit-il dans *Judas* (p. 53), poème où il se déclare prêt tout aussi bien à compenser son manque physique et matériel par la plénitude artistique, qu'à troquer cette dernière contre le *salaire du traître*. Scalési a toujours voulu être deux, encore que sa quête doive le mener en principe à l'Unité suprême. Un moment vint dans son bref parcours de poète où il dut se trouver un pseudonyme et même deux : Claude Chardon et Rocca Staiti. Sans doute pour séparer, comme l'ont fait et le font encore beaucoup de poètes, l'écrivain de l'homme privé, l'œuvre de la biographie, le réel dans le texte du réel hors du texte. Bref il voulait évacuer la réalité sordide où pataugeait l'homme, du logis idéal, du *locus amœnus* tissé par le scripteur.

On peut constater d'ailleurs à quel point l'harmonie, l'équilibre et l'ordre qui caractérisent la versification et l'architecture dans l'œuvre du poète contrastent avec le déséquilibre et l'hémiplégie généralisée qui affecte la vie de l'homme. Mais le langage poétique peut-il promettre autre chose que cette conjuration, que cette sublimation ? La profonde douleur de Scalési, qu'il éprouve devant l'adversité, la privation, le handicap, le manque et la vacuité des choses, (qui ne sont pleines que pour les autres ou qui regorgent pour lui de fruits interdits), est comme compensée par cette maîtrise artistique qui ordonne et équilibre, qui trouve les repères où se situer par une stylisation harmonieuse du langage, alors qu'il les a à jamais perdus dans le chaos d'une existence frappée de malédiction dès le départ.

Conclusions

La poésie de Scalési procède malgré tout d'une vision spécifique. Elle n'est en définitive ni celle de Baudelaire, ni celle de Vigny, ni encore celle de Rimbaud, si tant est que l'on doive absolument imaginer ce genre de filiation. Si le questionnement est le même, Scalési se démarque, comme chacun d'eux, par une qualité personnelle qu'il imprime à ce questionnement. Il a une façon bien à lui de le creuser et de l'aggraver :

*Le Dieu n'entendra point mes Avés murmurés
Mes sanglots se pendront parmi l'ombre mystique
Mais qui saura jamais à quel point ils sont vrais ? (p. 44)*

Là est la question essentielle de Scalési, une question portant aussi bien sur l'écoute de Dieu que sur la sincérité de l'homme qui l'implore et le prie. Question, semble-t-il tranchée, différente de celle, restée béante, que pose Baudelaire dans son poème *Les aveugles* :

Que cherchent-ils au Ciel tous ces aveugles ?

Le mal à l'âme de Scalési est, pour ainsi dire, aussi bien universel que spécifique. Il est en ce sens plus complexe qu'il n'y paraît. C'est bien ce que semblent illustrer son

étoffe (celle de sa personnalité tenant de plusieurs origines et de plusieurs nationalités) et celle de son texte au grain harmonieux, plus consistant et plus serré que ne l'étaient sa vie brisée et son réel meuble et mouvant, où il ne pouvait avoir pied ni bâtir une quelconque vérité. Pareille condition montre à quel point la résignation risque peu de compenser l'injustice et vaincre l'adversité. C'est son art qui permettra à Scalési de recoller les morceaux de son moi, de refaire son corps. Son corps éthéré, sublimé, est celui-là refait par le langage poétique, un langage qui ne trahit aucune cacophonie ou dissonance disgracieuse, un langage qui se veut à l'image du corps rêvé, du corps perdu, et qui épouse le mouvement de l'âme. Alors, la voix du castrat, douloureuse, extrême, presque improbable d'acuité et de pureté à la fois, est celle de l'artiste qui, handicapé par son physique, se prévaut en revanche d'une absolue puissance créatrice et d'une infinie fertilité spirituelle.

La *catharsis* de Scalési n'est pas qu'une saignée. Sa voix, toute blessée qu'elle est, n'en blesse pas moins à son tour. C'est alors une vocation *méta-physique* que le poète assigne à son poème, celle de renaître meilleur à son présent et de retrouver, par la grâce de son art, son corps rêvé et perdu.

Dans sa préface aux *Poèmes saturniens*, Léo Ferré parle de Verlaine en ces termes :

Le poète écrit l'autre côté de la vie, avant la vie. Il est entre deux stades. Il est à cloche-pied : l'un rivé à terre, l'autre dans un univers non gravité, et pour l'approcher, il faut nous démunir de notre carcasse d'homme, sinon la pesanteur nous dément et nous éloigne de lui.

*Verlaine, dans les dernières années de sa vie, avait un bâton qui conversait lourdement avec des ombres, au ras du sol. Il savait qu'il piochait dans un no man's land bizarre et qu'il avait une jambe malade dans la tête. A défaut d'ailes coupées, il donnait le change et boîtait... Un poète, ça boîte toujours un peu.*⁵

Mario Scalési, Claude Chardon, écorché et bancal, le petit comptable au dos gibbeux, le phtisique au râle sibilant et que menace la démence, lui, ne donne pas le change : il claudique effectivement et boîte pour de bon. En revanche, c'est d'un poumon supérieur qu'il tire l'amplitude de son souffle et l'harmonie de son art. Scalési le meurtri, Marius le castrat, Mario il castrato, ne doit la beauté singulière de sa voix à rien d'autre qu'à ce feu sacré qui le brûle et qu'il dit porter dans son sein comme une braise⁶.

Quiconque verrait la photo de Scalési sur la couverture de la plus récente édition de son recueil aurait envie de dire : regardez-le. En vérité, tout est dans son regard à lui. Le regard est le miroir de l'âme et aussi son organe, au même titre que la voix. Ces yeux de lynx surdéterminent l'acuité sentimentale, cérébrale et vocale du poète. Dans une autre sémiotique ce pourrait être un argument d'autorité par l'image. Il pourrait s'agir d'un gros plan démonstratif sur les yeux qui, paradoxalement, infirmeraient toute infirmité autour. Un regard où l'on devine tant de révolte et d'agressivité, mais aussi infiniment de tendresse contenue. Un regard qui est, comme eût dit Aragon, plein du silence assourdissant d'aimer.

Bibliographie

- 1- Mario Scalési, *Poèmes d'un maudit, poèmes du fond d'un enfer inédit*, 4^{ème} édition par les soins du Professeur Abderrazak Bannour, Tunis, 1996.
- 2- Benedetto. F. Pino, « Stèle pour Mario Scalési », article paru dans le journal *Le Temps*, dans le spécial littéraire, en trois livraisons, mercredi 18 septembre 1996, jeudi 26 septembre 1996 et mercredi 2 octobre 1996, pp. 8-9. Il s'agit d'une nouvelle mouture d'un article publié sous le même titre dans la revue *Echanges*, 1983.

- 3- Hédi Balegh, « Marius Scalési : Poèmes d'un maudit », article publié dans la Revue Tunisienne Des Sciences Sociales (Publication du C.E.R.E.S.), n°53, 1978, pp. 9-39.
- 4- La Tunisie Illustrée, particulièrement le numéro du 1^{er} mars 1920.
- 5- Léo Ferré, préface aux Poèmes saturniens de Verlaine, Le Livre de Poche, 1961, pp.8-9.
- 6- Georges Pompidou, Anthologie de la poésie française, Librairie Hachette, Le Livre de Poche, 1961.
- 7- Charles Baudelaire, Les Fleurs du mal, Le Livre de Poche, 1972, préface de Marie-Jeanne Durry.
- 8- Stéphane Mallarmé, Poésies, Classiques Français, 1993.
- 9- Léo Spitzer, Etudes de style, Gallimard, 1970, préface de Jean Starobinski.

Notes

- ¹. Nous renvoyons toujours à l'édition la plus récente du recueil (4^{ème} édition, 1996).
- ². Benedetto. F. Pino, op.cit..
- ³. Scalési tenait une chronique littéraire dans La Tunisie Illustrée, journal tunisien d'expression française
- ⁴. Op. cit.
- ⁵. 1961, pp. 8-9.
- ⁶. Voir le poème Divorce, p. 52.

Réflexions sur le métissage dans la littérature maghrébine d'expression française

Samira Saïfi

Université de Rouen

Le texte maghrébin de langue française tient aujourd'hui une place non négligeable dans le paysage littéraire international en dépit des prédictions pessimistes répandues à son encontre deux ou trois décennies plus tôt. Cette littérature en constante évolution se démarque de celle de ses débuts tant par les thèmes abordés que par l'écriture. On se demande souvent à quel type de littérature rattacher les auteurs maghrébins. Problème de classement explicable sans doute par l'interculturalité et sa conséquence naturelle : le métissage. Pour mettre en lumière ce processus complexe, après un rapide survol de l'évolution littéraire du Maghreb, les lignes qui suivent examineront le Talismano d'Abdelwahab Meddeb et la Mémoire tatouée d'Abdelkébir Khatibi.

La littérature du témoignage et de l'exotisme

Le développement de la littérature maghrébine, de 1945 à 1962, correspond à la période de lutte contre le système colonial. Yamina Mokkedem observe poétiquement que le mot « cri » s'inscrit au centre du verbe « écrire » et marque la naissance de cette littérature qui fut véritablement un cri de souffrance, de tristesse et de révolte des peuples opprimés.

La première promotion d'auteurs s'est donc bornée à faire des descriptions du type « voici ce que nous sommes devenus, voici comment nous vivons ». Le roman de l'époque coloniale, de caractère social, présentait une intrigue faible, des personnages typés, une psychologie sommaire, une écriture proche du journalisme. On n'attendait pas des auteurs qu'ils fussent des « artistes d'une langue » française servant essentiellement à délivrer un message, à témoigner, sans recherche de mise en forme

Les auteurs maghrébins étaient du reste considérés comme des « échantillons » de la mission civilisatrice de la France. Ces écrivains dits de l'aliénation ou de l'acculturation dont le juif tunisien Albert Memmi est le plus célèbre représentant, étaient promus par des intellectuels français de l'époque soucieux de faire connaître les penseurs « colonisés ». Les Européens s'intéressaient à cette littérature pour son caractère « exotique ». Les lecteurs attendaient de ces ouvrages des connaissances sur la culture maghrébine.

C'est sur ce fond de guerre qu'un écrivain comme Malek Haddad a préféré adopter une attitude extrême. Il en est arrivé à vivre de plus en plus tragiquement avec le sentiment de trahir son être profond chaque fois qu'il était question de prendre la plume. Selon lui le suicide artistique, pour cesser d'être un écrivain francophone, était une solution viable pour l'individu et pour la collectivité maudite : « nous devons disparaître en tant qu'écrivains, nous gênons » disait-il. Mais ce n'est pas le seul à avoir mal vécu la double culture. Mustapha Tlili eut une attitude tout aussi violente, affirmant clairement

son incapacité à penser l'Autre, c'est-à-dire l'Occident. Et Tlili infirma le précepte exaltant la bâtardise et l'échange culturel obligatoire. Dans son roman *La rage aux tripes*, son personnage Jalal effectue un retour sur soi en forme de tragique refus de soi et de négation radicale de l'Autre. Ne supportant plus le déchirement identitaire, il se suicida.

Vers le dialogue des cultures

On a donc longtemps enfermé la littérature maghrébine dans l'opposition Moi /L'Autre, dans les débats passionnels et conflictuels sur les langues. Ces attitudes nocives ont eu tendance à compartimenter la culture, à enfermer les écrivains dans telle ou telle catégorie. Cela a été le travail des critiques qui ont voulu, par exemple, faire un compartiment écrivains de l'aliénation et un compartiment écrivain de la perte d'identité...Par leur attitude ils ont tenté de refouler le métissage.L'écrivain Malek Haddad cité supra a d'ailleurs succombé à une critique ethnotiste qui plaçait l'écrivain dans une situation de culpabilité linguistique parce que coupable de trahison vis-à-vis de sa patrie.

D'autre part, les cas d'échec de la double culture sont intéressants à étudier mais c'est la nouvelle génération des années 70 qui nous intéresse car, avec eux, une autre attitude voit le jour : l'acceptation du bilinguisme, non seulement comme déchirure mais aussi comme élément constitutif d'une nouvelle identité transculturelle. Les œuvres de cette génération datent mais sont magnifiquement modernes. Une nouvelle problématique identitaire apparaît grâce à l'entre-deux culturel. On voit se manifester un chemin qui va de la souffrance de l'être clivé vers l'acceptation quasi-amoureuse de la « bi-langue » selon l'expression de Khatibi. L'espace culturel francophone, au lieu d'être un facteur discordant, devient une chance et une richesse car c'est un espace ouvert à la diversité, à la pluralité où l'être à la recherche de son identité découvre qu'il porte en lui une part d'altérité. Ainsi sont dépassées les souffrances et conflits cités plus haut.

La littérature coloniale est aujourd'hui périmée. Il est temps de réviser la dénomination « littérature maghrébine d'expression française » car nous sommes aujourd'hui à l'heure de l'ouverture vers les civilisations et non plus du retranchement sur sa propre culture. Comme l'exprime Michel Serres, « toujours quelque chose dans mon corps me rapproche d'un homme. Ce n'est pas mon universalité théorique et intellectuelle prétendue c'est mon métissage corporel, acquis dans la vie...Chaque singulier inimitable porte en lui de quoi ressembler au prochain »

On découvre ainsi que cette nouvelle façon de penser la littérature maghrébine s'exprime non seulement par les thèmes abordés mais aussi par le style d'écriture, par les formes littéraires elles-mêmes, par une opération scripturale de métissage qui rend compte des relations ambiguës qui lient l'écrivain maghrébin à la langue française. Il s'agit donc de soigner la blessure par l'écriture.

L'écriture métisse

Le mélange des êtres et des imaginaires est appelé métissage. Mêler, mélanger, brasser, croiser sont autant de mots qui s'appliquent au métissage. D'après le dictionnaire Larousse, le mélange signifie : « Action de mêler. Résultat de plusieurs choses mises ensemble. En chimie, association de plusieurs corps, qui deviennent indistincts sans former une combinaison » Dans quelle mesure ce métissage peut-il s'appliquer à l'écriture des écrivains Meddeb et Khatibi ?

Commençons d'abord par faire une brève présentation des œuvres de ces 2 auteurs :

Talismano (1979) du tunisien Abdelwahab Meddeb est un texte romanesque et poétique à la fois. C'est une réflexion sur la langue, le corps, le sexe...Les pays, les

villes, les cultures se mêlent dans un foisonnement de références. Dans *Talismano*, Meddeb évoque tour à tour la Tunisie, l’Égypte, le Maroc, l’Italie, la France. Il conteste les modèles culturels de la période coloniale. Éloigné des obsessions identitaires qui ont agité (et continuent d’agiter !) le Maghreb, il mène une recherche très poussée sur l’écriture. Son but est de « décentrer la langue française pour la faire pénétrer dans la territorialité maghrébine ».

Quant au marocain Khatibi avec *La mémoire tatouée* (1971), il s’agit d’un auteur maghrébin qui s’est interrogé très tôt sur les rapports de la langue et de l’identité. La mémoire tatouée est une autobiographie qui nous livre un récit chronologique qui va de la petite enfance au sein de la famille jusqu’à l’âge adulte. Le but pour lui est de montrer « le dédoublement furieux » qu’impose la double culture et la thérapie semble être l’écriture. Écrire le français, c’est s’incorporer la langue étrangère, faire de l’Occident une partie de soi (pour l’auteur maghrébin). Khatibi parle de l’hospitalité de la langue française qu’il aime « comme une belle et maléfique étrangère » et raconte « les magnifiques contraintes » que celle-ci impose. La liaison qui unit l’écrivain à la langue française est à la fois péril et chance mais c’est une liaison nécessaire car elle révèle l’être.

Foisonnement culturel et littéraire

À la première lecture de *Talismano*, le lecteur peut se sentir désemparé devant le déferlement des références créant une sorte de « patchwork », et réduit à l’impuissance. Effectivement, on est frappé par les multiples allusions architecturales et picturales : Le Primatice, Picasso, Uccello, Kandinsky, Matisse... Ces allusions ne sont pas gratuites, Meddeb donne pour explication que celles-ci ont pour but de travailler sur l’interdit religieux de la représentation. Les exemples architecturaux l’aident à privilégier la continuité plutôt que la rupture pour ce qui est du rapport entre la civilisation arabe et l’Europe. Ainsi dans son œuvre, la maison arabe dérive de la maison romaine ; l’atrium est l’ancêtre du patio. Les thermes ont trouvé une descendance dans le hammam. Meddeb s’inscrit bien dans la continuité en montrant que l’avenir des civilisations se trouve dans l’échange culturel et non dans le retranchement de chacun sur sa propre culture.

« L’exemple architectural m’apporte l’argument décisif qui confirme la construction de mon œuvre non pas à l’intérieur de cette dichotomie entre l’Orient et l’Occident, entre l’Islam et l’Europe mais bien dans le croisement, le déplacement, la circulation, la mutation des formes et des idiomes »

Quant à *La mémoire tatouée*, ce qui est frappant c’est la diversité des registres littéraires, sans doute ceci n’est-il pas anodin, pour mieux exprimer la complexité de l’être maghrébin. Dans ce livre, Khatibi se positionne en tant qu’écrivain et analyste. On y découvre une pratique polygraphique (essai, poésie, fiction...). En fait, l’opposition des genres est un principe esthétique fondamental qui s’oppose à la typologie des genres. Le vécu du narrateur n’est pas raconté sous forme de narration mais il est l’objet d’une exploration plus personnelle : recherche sur soi, quête d’une identité littéraire, interrogation sur les questions du double... C’est ce qui donne à la mémoire tatouée sa tension, sa fragmentation et son aspect « travail en cours » : « Comment ai-je délimité le champ autobiographique ? En démobilisant l’anecdote et le fait divers en soi, tout en dirigeant mon regard vers les thèmes philosophiques de ma prédilection : identité et différence quant à l’être et au Désert, simulacre de l’origine, blessure destinale entre l’Orient et l’Occident »

La conséquence de cette écriture est une brisure du récit par divers registres. Ainsi le texte produit devient objet de discours (par exemple dans le chapitre *Double contre Double*). De cette façon, la quête de l’histoire du narrateur se transforme en histoire d’une quête. L’auteur se met en étrangeté par rapport à son texte et l’écriture devient source d’altérité.

D'autre part si, au départ, le sujet est traumatisé par le colonialisme et le choc de la double culture, il lui reste beaucoup de choses à découvrir en pensant l'Autre. Effectivement, l'autobiographie de Khatibi met en évidence l'étrangeté à soi dans le sillage de tout ce qui touche l'homme pluriel.

Cette étrangeté se manifeste par l'utilisation de divers registres. A partir de la pluralité de ces registres, la mémoire tatouée est organisée comme une complexité de moments discursifs : images du passé, fantasmes individuels, fragments de pensées parfois illisibles entraînés dans les méandres de la mémoire entachée par la multiplicité des regards de l'homme pluriel. Voici un exemple type de cette écriture sur le récit de l'enfance qui témoigne du passage d'un code à l'autre : l'anecdotique est nourri par une vision lyrique et réflexive : « Cet homme qui effleurait à peine ma mère s'acharna sur le fils aîné. J'arrivais en troisième position : mon père accepta de m'expédier à l'école franco-marocaine, je deviens la conscience dégradée, donnée à la mécréance. Orphelin d'un père disparu et de deux mères, aurais-je le geste de la rotation ? Est-ce possible le portrait d'un enfant ? Car le passé que je choisis maintenant comme motif à la tension entre mon être et ses évanescences se dépose au gré de ma célébration incantatoire, elle-même prétexte de ma violence rêvée jusqu'au dérangement ou d'une quelconque idée circulaire. Qui écrira ton silence, mémoire à la moindre rature ? »

L'univers de l'interlangue

Les œuvres de Meddeb et de Khatibi se caractérisent par l'enchevêtrement des multiples références culturelles et par la diversité des registres littéraires. Mais la langue (lexique, syntaxe et rythme) aussi met en évidence l'alchimie interactive entre les cultures. Par exemple, pour faire parler la langue absente (l'arabe), Meddeb privilégie les lettres italiques. Les mots légèrement inclinés sur la droite mettent le corps du narrateur en état de souvenir et de perte. Petite précision : la langue absente s'appelle ainsi car Meddeb considère que lorsqu'il écrit en français, la langue arabe est en retrait.

Mais surtout Meddeb cherche à égaliser les langues en les intégrant dans l'espace de l'interlangue (Khatibi dira la bi-langue). Car les langues convergent, divergent parfois, s'ignorent même et ainsi l'écrivain brouille les codes et décentre à la fois l'arabe et le français.

Dans Talismano, nous sommes envahis par les termes empruntés à la langue arabe dialectale et littéraire (Sqifa, Sebsi, Ana el Haqq), des mots provenant de la langue italienne (lamento, scala, scattato). Souvent Meddeb donne une traduction des termes en arabe ('asal=miel) mais de nombreux emprunts restent sans traduction laissant le lecteur perdu. Il en est de même pour le vocabulaire religieux (apostolat, prêche, procession ou bien mihrab, Kâaba, minbar) qui suppose une connaissance de l'univers de l'Autre. Il a aussi une préférence pour les mots vieillissés (Toscan, jaboter, dam, ire, ponant) et nous propose même quelques néologismes (s'encolorer, envierger, pénétrance, foulditude) Meddeb va plus loin, il bouscule les valeurs islamiques en employant « fils de Dieu », ce qui est en contradiction avec la religion musulmane. Ceci écrit en arabe dans un texte en français étonne le lecteur maghrébin. Comme le dit si bien Khatibi « chaque terme appelle l'immense corpus maternel ». Mais ce qu'il faut retenir c'est que la restauration des langues conduit à un jeu interculturel qui crée une dynamique dialogique.

On assiste également à une dérive des pronoms personnels. Toujours en retrait, le « je » du mystique meddebien obéit à une voix intérieure : il n'émerge réellement que pour annoncer sa mort : « c'est dans ma mort que je retrouve vie » dit le mystique El Hallaj (Meddeb est un grand lecteur de poètes soufis). Le « je » se trouve donc maltraité. Il est un signe vide, il s'étale, il faut qu'un locuteur le « remplisse » pour qu'il revienne à la vie. Le « je » est une béance où le sujet ne cesse de disparaître et le lecteur doit en saisir les métamorphoses pour comprendre ce qui se passe : « Tantôt décliné à la première personne, tantôt tutoyé ou honoré par le vous, mon personnage est un spectre

aux multiples faces ». Pour retrouver une « substance », le « je » béant doit répondre à l'appel de l'inconnu, s'exiler non pas pour créer un exotisme inversé mais pour renaître et ne plus être enfermé dans ses certitudes. Pour cela, il doit donc sortir de lui-même, se perdre dans un espace étrange mais non sans souffrance. Il doit retracer ses origines car cet exil n'a pas pour but la recherche du temps perdu mais une revisitation de la pensée islamique figée depuis des siècles car les Arabes continuent de vénérer un âge d'or islamique et refusent le changement.

On retrouve cette notion de dialogisme dans l'œuvre de Khatibi qui aborde cette pensée du point de vue de l'altérité historique. Le dialogisme souligne que l'individu est intimement lié à l'Autre et à la nécessité de retrouver les traces de cet Autre. La préoccupation littéraire de Khatibi s'affirme donc comme une source d'altérité. En fait l'identité passe par un certain nombre d'étapes. Au commencement, quelque chose a disparu, l'unité personnelle est perturbée : « Elle accepta ma tentation nomade et elle pleura car elle me savait devenir un peu plus simulacre ».

On retrouve le même désir de renouer avec le nomadisme qu'avec Meddeb comme s'il y avait en ailleurs pour guérir d'ici. L'avènement des simulacres est inscrit dans la continuité du passé résultant du contexte de l'enfance où le narrateur s'est trouvé dans l'insécurité de l'hétérogène : « Fils d'une mère parallèle, je fonçais droit dans l'empêtement des identités, la duplicité, l'appartenance à un bonheur empoisonné ».

L'autobiographie de la mémoire tatouée aspire à l'unité de sens et non à l'unité personnelle utopique car le sujet est confronté à ses multiples appartenances. La phrase « elle me savait devenir un peu plus simulacre » est liée au départ du narrateur vers l'Occident. Cette séparation remotive le nom propre par la réactualisation du sacrifice : « Je fus sacrifié en venant au monde et ma tête fut en quelque sorte offerte à Dieu. L'ai-je jamais retrouvée ? ». Ce don originaire conduit à l'être à vivre dans le simulacre, la duplicité : double mère, double langue...

Au terme de cette étude, disons que Meddeb aussi bien que Khatibi insistent sur leur volonté de désenclaver le non-dit islamique et de libérer les énergies. Ils nous conduisent à penser le destin de l'homme par rapport à l'Autre dans l'entre-deux. Pour ce faire, ils investissent énormément dans l'écriture. Meddeb, par exemple, refuse de faire une littérature du témoignage même si celle-ci peut avoir ses mérites. Il privilégie une écriture métisse. En multipliant les références, les codes, il veut repenser la civilisation islamique en veilleuse depuis des siècles et, comme il le dit, « il est temps de reconsidérer notre rapport au passé ».

Essayons de conclure même si c'est difficile dans un domaine aussi mouvant que celui de la littérature maghrébine. Beaucoup de questions restent ouvertes. Au départ, nous avons posé le problème du classement de cette littérature. Les réflexions que nous venons de faire sur l'écriture de deux auteurs : Abdelkébir Khatibi et Abdelwahab Meddeb, tendent à montrer que la littérature maghrébine échappe à tout classement, qu'il soit culturel ou littéraire. Il n'existe pas de littérature « pure » comme il n'existe pas de race pure. Par conséquent on ne peut pas parler de nationalité littéraire. Tout texte porte en lui la marque de la bâtardise.

Nous pouvons constater que le métissage n'est pas seulement la juxtaposition d'une langue avec une autre mais un vrai dynamisme culturel créateur de sens où le Même en tension avec l'Autre découvre qu'il porte en lui une part d'altérité. On ne peut également parler de littérature maghrébine sans évoquer la question de sa réception car les œuvres que nous avons rapidement abordées ne sont pas facilement accessibles aux lecteurs et peuvent même parfois dérouter.

Mais que doit faire un écrivain maghrébin pour avoir des lecteurs ? Eviter d'écrire des choses compliquées pour être à la portée de tous ? En quoi l'étrangeté porterait-elle atteinte au sens et à la compréhension ? Reproche-t-on à Mallarmé ou à Verlaine d'être hermétiques ? On laisse entendre que l'écrivain maghrébin de langue française doit se contenter de décrire la réalité et l'on confond ce qu'il écrit avec du journalisme. On lui demande d'être une sorte d'écrivain public. Toute tentative d'obscurcissement qui pourrait rendre le message ambigu est ainsi vécue comme une provocation. On a même reproché à Khatibi d'avoir un « style intimidant » !

Si certains auteurs passent d'un code à l'autre, s'ils mélangent les genres, c'est pour exprimer la complexité de leur rapport à l'histoire, à la culture, à la langue... C'est aussi parce qu'ils sont à la recherche d'eux-mêmes. Leur identité est à construire et elle s'oppose en cela à l'identité sauvage construite par la tradition millénaire islamique.

«Etranger ici, étranger là-bas»

Le discours identitaire des jeunes issus de l'immigration en France

Laëtitia Aissaoui

Université de Rouen

Myriam De Sousa

Université de Rouen

À sa naissance, l'individu développe une «identité» imposée par la société qui l'entoure : prénom, nom, capital identitaire fondé sur son histoire, ses origines, son vécu et sa relation avec son environnement. Le processus identitaire se construit dans une relation à autrui, à un autre individu ou à un autre groupe. (cf Bakhtine : «je ne suis rien sans l'autre»)

Lorsqu'il naît ou arrive en France, le jeune issu de l'immigration reçoit ou possède déjà de nombreux référents identitaires : des parents de nationalité étrangère, un nom étranger et, à la maison, une culture autre que française. Il sait qu'il aura à opter soit pour la nationalité française soit pour celle de ses origines, et qu'il aura donc à gérer sa dualité culturelle.

D'après Malewska, Tanon et Sabatier, le contact des cultures est source d'enrichissement mais aussi de questionnements : «Il bouleverse toujours l'individu, si celui-ci n'est pas seulement spectateur mais obligé de vivre dans la durée selon deux codes culturels différents, parfois contradictoires et irréconciliables. Des choix apparents ou réels s'imposent à lui et l'amènent à réévaluer ses croyances et références de base en fonction du contexte, ou encore à se repositionner dans un parcours de vie afin d'inclure de nouvelles perspectives identitaires et parfois à questionner son appartenance à un groupe ou des groupes».

Nous envisagerons d'abord le concept d'identité / altérité / acculturation. Cela nous permettra de comprendre pourquoi l'autre est si déterminant dans le processus identitaire d'un individu se trouvant en situation multiculturelle. Ainsi, nous pourrions interpréter le discours identitaire des jeunes issus de l'immigration. Nous verrons ensuite comment ces derniers gèrent cette appartenance biculturelle et quelles sont leurs stratégies d'acculturation. Enfin nous examinerons comment les gouvernements (tant celui du pays d'accueil que du pays d'origine) s'intéressent à ces jeunes issus de l'immigration.

Identité, altérité, acculturation

L'identité n'est pas un concept figé. Parler d'identité, c'est parler de construction identitaire ou de processus d'identification évolutif, construit de manière interactionnelle. Selon Sylvia Ostrowetsky « (), il est impossible de tenir l'autre à l'écart quand on définit l'identité : « l'individu ne saurait acquérir la moindre conscience de soi sans autrui (...) l'identité passe de toute façon, par l'établissement d'un rapport entre soi et l'autre, individuel ou collectif ».

L'autre est donc essentiel dans la construction et la conscience de Soi.

Pour être quelqu'un et pouvoir s'identifier, il est nécessaire qu'il y ait interaction. C'est par le discours d'un individu que nous allons nous identifier à lui ou pas et c'est par notre discours que l'autre va nous identifier, et par conséquent nous accepter ou nous rejeter. Dans le processus identitaire, le langage est donc très important

Selon Paul RICOEUR, le seul fait de se présenter à quelqu'un démontre que l'identité est un processus relationnel et que nous adaptons notre discours et notre manière de nous présenter en fonction de l'intérêt que nous pensons susciter chez l'interlocuteur. Déclarer que l'on parle français et se présenter comme faisant partie de la communauté française peut ne pas correspondre à la réalité mais constitue un aspect important du processus relationnel qui s'instaure.

Nous nous identifions en fonction de ce qui nous entoure. En nous identifiant, nous effectuons par la même une démarcation : «je m'identifie à un autre et me démarque d'un autre».

Dans notre vie socio-affective, nous recherchons toujours à nous identifier par rapport à quelqu'un, à quelque chose ou à un groupe. Cela nous réconforte, nous nous sentons accueillis et compris. Par ailleurs, cela nous permet d'être accepté et de maintenir une relation d'acceptation avec autrui. Si nous sommes rejetés par certains, nous ne le sommes pas par tous. En fait, l'individu se raccroche à celui ou au groupe avec lequel il s'identifie et peut se faire accepter. Saisir ce sentiment d'appartenance symbolique ou réelle est primordial pour comprendre le discours identitaire des jeunes issus de l'immigration.

Selon Jean H.Lavoie, avocat, conseiller politique auprès des organisations internationales : *«l'identité est chargée d'histoire et de vécu, c'est à chacun de gérer ce capital en fonction de ce qu'il veut projeter de lui dans la société. Tout au long de leur évolution, les êtres humains apprennent à définir qui ils sont à la lumière d'une foule d'expériences et de circonstances»*. Ils évoluent dans le cadre d'une cellule familiale, d'une communauté et d'un environnement culturel et historique.

Dans sa cellule familiale, le jeune issu de l'immigration évolue au sein d'un environnement culturel lié au pays d'origine des parents, parfois au sein même d'une communauté de personnes ayant le même pays d'origine et donc la même histoire. Il est éduqué dans une ou plusieurs langues et peut être exposé à différentes religions. En dehors de chez lui, il est exposé à une autre culture, une autre histoire et une autre langue. Par conséquent, il possède un éventail de critères auxquels il peut s'identifier tout en devant gérer son appartenance à deux cultures différentes.

D'après le dictionnaire Larousse : «l'acculturation est l'adaptation forcée ou non, à une nouvelle culture matérielle, à de nouvelles croyances, à de nouveaux comportements». Apprendre à vivre avec deux cultures différentes peut engendrer une crise identitaire chez l'individu, car s'identifier à un groupe ne veut pas forcément dire être accepté par ce groupe et vice versa.

Le fait de se voir être accepté ou exclu peut jouer un rôle dans notre auto-identification et dans notre auto-exclusion. Le regard de l'autre peut s'avérer dangereux car s'il peut être valorisant, il peut être aussi destructeur car l'autre a souvent une image d'un individu qui n'est pas conforme à la réalité. Les jugements et les sentiments que se portent mutuellement deux individus ou deux groupes conduisent à des comportements d'auto-exclusion / hétéro-exclusion ou bien d'auto-identification / hétéro-identification.

Quelques Définitions :

- Auto-exclusion : l'individu s'exclut d'un groupe parce qu'il n'adhère pas à ses valeurs, il ne se retrouve pas dans ce groupe.

- Hétéro-exclusion : un groupe exclut un individu.
- Auto-identification : un individu s'identifie à un groupe, il se considère comme faisant partie de ce groupe.
- Hétéro-identification : un groupe considère un individu comme un de ses membres.

Etre confronté à d'autres cultures entraîne un besoin vital d'affirmer son identité et de se situer par rapport aux autres. Pour les jeunes issus de l'immigration, il s'agit de gérer plusieurs cultures simultanément. De cette confrontation entre l'identité d'origine et les autres, résultent un certain nombre de crises identitaires qui apparaissent dans le discours.

Crise identitaire

Se trouver en situation d'appartenance biculturelle est très difficile à vivre pour les jeunes issus de l'immigration. Leurs discours laissent apparaître un malaise identitaire plus ou moins profond selon leur capacité individuelle à gérer cette situation.

Immigrer est un bouleversement total dans la construction identitaire d'une personne. Les parents de ces jeunes sont considérés comme étrangers car ils sont nés et ont vécu dans un autre pays. Leur culture est complètement autre lors de leur arrivée. Ils ont conscience de leurs différences identitaires bien que celles-ci soient tout aussi difficiles à gérer et à vivre.

Malheureusement pour leurs enfants, le sentiment d'être étranger est tout aussi présent dans la plupart des témoignages recueillis lors d'enquêtes effectuées dans le cadre de nos recherches respectives. Là où le malaise naît, c'est qu'ils sont qualifiés «d'étranger» non seulement en France mais aussi dans le pays d'origine des parents. Nous pouvons comprendre que les parents se sentent «étrangers» puisque dans la réalité ils le sont, du moins de manière administrative. Mais comment comprendre l'existence de ce sentiment chez les jeunes de la deuxième génération ? Pourquoi ce sentiment de rejet ?

Le cas des jeunes issus de l'immigration portugaise

Selon Jorge Rodrigues Ruivo, les nouvelles générations d'origine portugaise présentent un grand nombre de caractéristiques d'acculturation à travers l'acquisition de la nationalité, le travail, la localisation de l'habitation, la scolarité, la perte de la langue et les mariages mixtes.

Plus les différences sociales, culturelles et religieuses sont importantes et plus l'intégration sera difficile et longue. Pour le cas portugais, J.R. Ruivo cite H.M. Stahl : *«l'émigration portugaise en Europe jouit d'une bonne réputation, dans la qualité de son travail tout comme dans sa capacité à s'intégrer»*. D'après J.R. Ruivo : *«cette capacité à s'intégrer correspond plus à un respect des us et coutumes des Français, à l'image du dicton populaire « Na terra onde viveres, faz o que vires fazer », littéralement : Dans le pays où tu vivras, fais ce que tu verras faire. En effet, historiquement, l'intégration des Portugais, Espagnols et Italiens en France s'est faite sans altercations particulières. Nous remarquerons des similitudes entre ces cultures en termes d'alimentation, habitudes vestimentaires, rythme de vie, climat et évidemment en termes religieux»*. Ces facteurs ont sans doute favorisé une intégration ou une cohabitation non conflictuelle.

En fait, pour les jeunes issus de l'immigration portugaise, la difficulté réside dans le fait de concilier une culture transmise par les parents avec une autre culture acquise au jour le jour au contact de la population française.

A l'issu de bon nombre d'entretiens, il apparaît que les jeunes d'origine portugaise ne savent pas quelle culture choisir. Lorsqu'ils ont à opter pour une nationalité, leur

choix est parfois hésitant et souvent ils finissent par acquérir les deux nationalités par conciliation personnelle.

Selon une enquête Cap Magellan réalisée par le sociologue Jorge de la Barre, à la question «*Que vous sentez-vous ?*», 56,8% des jeunes de 15-29 ans de la région parisienne ont déclaré se sentir à la fois Portugais et Français (J.R. Ruivo).

Dans le discours des jeunes issus de l'immigration portugaise, aucune trace de démarcation volontaire vis-à-vis de la culture d'origine et de la française n'apparaît. D'après les enquêtes, ces jeunes ne souhaitent rejeter aucune de ces deux cultures même si certains regrettent comment ils sont parfois perçus.

Malgré une apparente conciliation des deux cultures, ces jeunes, en effet, connaissent parfois un certain malaise identitaire. Ce dernier n'est pas un sentiment général et durable, il apparaît plutôt de manière ponctuelle, souvent à la suite de remarques ou de discours entendus tant en France qu'au Portugal.

- Extrait du journal d'une de nos enquêtées, elle avait alors 16 ans :

Août 1993 : *Pourquoi ne sommes-nous pas satisfaits de là où nous sommes nés ? Pourquoi nous sentons-nous rejetés lorsque nous ne sommes pas nés au même endroit que nos parents ? Pourquoi ? Pourquoi sommes-nous rejetés lorsque nous ne portons pas un nom typique du pays où nous vivons ? Parce que nos parents sont du Portugal et que nous vivons en France ! Lorsque nous sommes en France, nous sommes appelés les « portos » ; au Portugal, nous sommes les « francius »(...)*

Cet extrait est assez représentatif de la manière dont les jeunes sont perçus. Etre appelé «portos» ou «francius» est un fait souvent relaté et constaté. Ce type de dénomination à connotation péjorative est difficile à accepter par les jeunes issus de l'immigration car ils le ressentent comme étant une forme de rejet de la part de l'autre, que celui-ci soit Portugais ou Français. Ici, nous nous rendons compte qu'il ne s'agit pas seulement de vouloir nous identifier à un groupe pour que celui-ci nous accepte. Les jeunes s'identifient à leurs deux cultures, or être considéré comme «étranger» dans les deux pays engendre des souffrances plus ou moins difficiles à vivre.

Autant ces jeunes ont adopté très facilement la langue et la culture françaises, autant ils ont gardé ancré en eux la culture portugaise. Une publication de l'INED, «*Travaux et Documents n°140, Migrants portugais et villages d'origine*», rend compte de la particularité du processus d'assimilation des immigrés portugais en France : «*(...) alors que les Portugais sont perçus en France comme le modèle de l'immigré dont l'intégration n'est mise en cause par personne, ils disposent des moyens les plus achevés pour préserver leur identité et maintenir les liens avec leur terre natale*». Nous pouvons constater cette même *originalité d'intégration* chez les enfants de ces immigrés. Les sous-parties suivantes vont illustrer ces propos :

Pratiques langagières

Selon l'INED, en 1992, 48 % des immigrés portugais déclarent alterner les deux langues avec leurs enfants. Ces derniers sont 52% à utiliser les deux langues dans le cadre familial. Une fois encore, nous assistons à une attitude conciliante par rapport aux deux cultures.

Langue maternelle déclarée par les jeunes d'origine portugaise (%)	Parents Couple immigré	Parents Couple mixte
Jeunes de 20 - 29 ans, langue :		
Portugais	27	0
Français	29	91
Portugais - Français	44	9

Source INED MGIS 1992 (J.R. Ruivo)

Dans un couple mixte, le français est déclaré langue d'origine ou maternelle à 91%. L'abandon de la langue d'origine est massif. Dans le cas des jeunes nés en France d'origine portugaise, $\frac{3}{4}$ ne parlent plus le portugais avec leurs propres enfants.

Malgré le constat général d'une certaine perte (évaluée à 55%) de la langue portugaise, ces jeunes manifestent un intérêt constant pour la culture portugaise. Par ailleurs, même s'ils ne parlent pas le portugais chez eux, ils incitent leurs enfants à assister aux cours de «langue et cultures d'origine». Dans mes enquêtes effectuées dans l'agglomération sud de Rouen, bon nombre de jeunes ont suivi des cours de portugais à l'école primaire quand ils avaient la possibilité de s'y rendre. Souvent ces cours n'ont lieu que dans une seule école, parfois dans une seule ville.

Choix des loisirs et activités culturelles

L'activité associative est très importante au sein de la communauté portugaise et de ses descendants. Il existe plus de 500 associations portugaises où sont organisés bals, fêtes, danses folkloriques, dîners, expositions, spectacles.

Par ailleurs, les jeunes montrent un réel intérêt pour les lectures et les médias portugais. Certains immigrés ont créé des radios portugaises auxquelles participent de nombreux jeunes de la deuxième génération.

Le football, sport national portugais, se révèle être le sport le plus pratiqué par ces jeunes. A la question : «Quelle est ton équipe nationale préférée ? » (J'ai pris exemple sur l'étude effectué par Victoria Cesari Lusso, Sabatier 2002), bon nombre de jeunes répondent l'équipe française et l'équipe portugaise et cela devient une torture pour eux lorsque les deux se rencontrent. Dans la plupart des cas l'équipe choisie demeure la portugaise.

Quant aux vacances, selon l'INED, 95% des jeunes âgés de 20 à 29 ans ont déjà passé des vacances au Portugal. Le pourcentage était encore de 87% dans le cas des enfants issus de mariages mixtes.

Solutions étatiques

Les gouvernements ont commencé à prendre en compte ces jeunes en situation d'appartenance bi-culturelle, à travers différentes mesures leur permettant de choisir l'une ou l'autre nationalité tout en gardant leur originalité culturelle. La mise en place des cours de «langues et cultures d'origine» en est une.

Au Portugal, l'intelligentsia portugaise a créé un nouveau mot : «luso-descendants», il désigne tous les jeunes issus de l'émigration portugaise. Je dois avouer que ce terme est plutôt réconfortant car c'est une forme de reconnaissance. Le fait que ce mot entre dans les coutumes empêchera la population locale d'exclure totalement ces jeunes et de les considérer comme «étrangers», évitant ainsi de les blesser.

Pour conclure...

La particularité de l'intégration de ces jeunes d'origine portugaise est qu'extérieurement ils semblent avoir bien adopté la culture française. Or dans les faits, ils continuent à garder une forte adhésion à la culture de leurs parents et grands-parents, non seulement sur le plan des vacances, mais aussi sur celui de la langue, des activités culturelles, associatives et sportives.

Par conséquent, ces jeunes semblent avoir appris à bien gérer l'appartenance à ces deux cultures. N'existant pas de grands clivages culturels entre la France et le Portugal, ils optent la plupart du temps pour une attitude conciliante.

Cependant des crises identitaires peuvent apparaître lorsqu'ils sont perçus comme des «étrangers» dans l'un ou l'autre pays. Ils s'identifient aux deux cultures et ont bien du mal à se soustraire à l'une ou à l'autre, les deux faisant partie constitutive de leur identité en France. Il faudrait qu'on les accepte tels qu'ils sont avec leur «*identité biculturelle*».

Pour Jorge Rodrigues Ruivo, ces jeunes sont peut-être «*l'embryon d'une future identité européenne*». Je conclurai avec un exemple personnel : lorsque j'étais adolescente et que l'on me demandait quel pays je préférerais ou de quelle nationalité j'étais, je répondais avec amusement : « je suis *made in EEC* » (aujourd'hui Union Européenne).

Le cas des jeunes issus de l'immigration maghrébine à Rouen

Une identité en crise ou en reconstruction ?

Parler de pratiques langagières revient à évoquer la notion d'identité. Tout discours est chargé d'un sens qui, explicitement ou implicitement, équivaut à dire aux autres et à soi «*qui je suis*». Evidemment, cela ne signifie en aucun cas que ce phénomène soit simple. Au contraire, tout ce qui touche au « Moi », au processus identitaire est fort complexe, car il répond à des mécanismes qui prennent en compte des données aussi importantes que diverses. Il n'existe donc pas de schéma canonique de discours identitaire, mais une multitude de structures qui varient d'une personne à l'autre.

Pour les jeunes Maghrébins, de nombreux facteurs entrent en jeu car leurs pratiques langagières, leurs identités représentent une des facettes du contact de la langue-culture d'origine avec celle de la France. A cela, il faut rajouter le contexte qui entoure la production langagière de ces jeunes qui vivent pour la plupart dans les banlieues des grandes villes. Beaucoup d'études stigmatisent les possibilités de construction identitaire de ces jeunes Maghrébins, en démontrant qu'ils optent soit pour une acculturation risquant ainsi de perdre leur culture d'origine, soit pour le refus de la culture du pays d'accueil. Ce qui aboutit à leur marginalisation sociale. Ils se retrouvent ainsi au cœur de forces contradictoires qui s'avèrent pour beaucoup être la source d'un profond malaise. En quête d'identité, certains semblent avoir trouvé un compromis qui leur permet de réconcilier momentanément les diverses facettes de leur identité. La seconde génération

née en France a baigné dans cette double culture sans pour autant être acceptée par les deux communautés. Ils sont nés en France mais restent aux yeux de tous des « *beurs* », des enfants d'immigrés et dans le pays de leurs parents, le « *bled* » comme ils disent, ils sont considérés comme des étrangers, des *Français* et même des « *altérés* ». Ces termes souvent péjoratifs témoignent du double rejet dont sont victimes les jeunes Maghrébins nés sur le sol français. Dans ce contexte paradoxal, beaucoup éprouvent des difficultés à se définir, à mettre en mots leur identité. Qui sont-ils ? Arabes, Français, ni l'un ni l'autre ou bien un savant mélange des deux ?

Une des multiples raisons de leur malaise c'est l'environnement dans lequel ils évoluent. La plupart vivent dans la banlieue de Rouen, *i.e.* dans des quartiers défavorisés où règne la violence.

Ils se sentent oubliés, rejetés, mis à part et ce sentiment risque à long terme d'accentuer la fracture sociale. Les jeunes Maghrébins semblent avoir trouvé dans le métissage une solution à leur malaise identitaire.

En effet, ils sont de plus en plus nombreux à revendiquer une nouvelle identité métisse et plurielle, à mi-chemin entre celle de leurs parents et celle du pays où ils sont nés. Celle-ci reste néanmoins fragile car l'identité, loin d'être un concept immuable, s'inscrit dans un processus évolutif en perpétuelle reconstruction. L'identité plurielle de ces jeunes Maghrébins est complexe et pose de nombreux problèmes en matière d'unité nationale et d'intégrité individuelle. La définition d'identité est liée à la valeur que l'on donne à l'individu et malheureusement souvent les jeunes issus de l'immigration maghrébine sont jugés de façon négative et stigmatisée par une société qui ne les comprend pas et les rejette.

Afin d'éviter les dérives sociales et de fragiliser davantage la cohésion nationale, l'Etat doit prendre en considération la problématique particulière de ces jeunes. L'émergence d'une génération issue de l'immigration maghrébine semble poser au Gouvernement français un certain nombre de problèmes. De multiples recherches ont été menées sur le plan économique, politique et social mais très peu dans le domaine linguistique. De plus la majorité de ces études portent sur la première génération de migrants et sur le processus d'acquisition de la langue-culture du pays d'accueil de ces derniers. Mais qu'en est-il de cette même acquisition par les jeunes issus de ces mouvements migratoires qui eux, contrairement à leurs parents, sont nés en France ou y sont arrivés très jeunes ? Statistiquement ils ne sont considérés, à tort, que comme francophones et ce terme ne représente absolument pas leur réalité sociolinguistique.

Qui sont-ils ?

La population des jeunes d'origine étrangère est estimée selon l'INSEE à plus de 3 millions dont les 3/4 sont nés en France, 1/3 possèdent la nationalité française et 40% sont d'origine maghrébine. Ils appartiennent en général aux catégories socioprofessionnelles inférieures et vivent dans des milieux défavorisés, en contexte urbain et dans la banlieue. L'échec scolaire est important, cela est dû en partie aux carences du système et du type d'établissements (ZEP) car seulement 20% font des études supérieures. La construction identitaire de ces jeunes est complexe car ils se trouvent au centre d'un système de valeurs différentes, voire contradictoires. A mi-chemin entre la France et le pays d'origine, ils sont le fruit d'un long métissage culturel, ethnique et langagier.

Source de richesse il arrive parfois que ce mélange soit synonyme de souffrance, de rejet et de racisme. Comme le souligne Gillette A. et Sayad A. dans *L'immigration algérienne en France*, ils sont en décalage, français au bled et immigrés en France, d'où les termes qui les désignent (voir *supra*)

Les enquêtes menées auprès d'eux ont montré une étroite relation entre langue et identité. Certains affirment : « *le français est une langue, mais ce n'est pas la mienne, ma langue à moi c'est l'arabe* ». Une opposition nette entre les deux langues se dégage. Il y a d'une part, le français, qui représente la promotion sociale, la langue de l'école, et l'arabe d'autre part langue de l'identité, des origines, des racines. Ce sentiment d'appartenance à la langue-culture du pays n'est d'ailleurs paradoxalement pas toujours lié au degré de connaissance ou à la pratique réelle de celle-ci par les jeunes Maghrébins. Beaucoup m'ont affirmé être Musulmans et Arabes sans pour autant pratiquer le culte ni même parler l'arabe.

Ils utilisent la langue d'origine dans la sphère familiale et lors de séjours touristiques dans le pays d'origine et dans la fratrie. Mais c'est le français qui semble dominer les échanges linguistiques. Son usage se retrouve également en dehors du foyer, à l'école ou dans les échanges quotidiens voire avec les copains dans le quartier. Néanmoins leur production est mal perçue car au « *bled* » on se moque d'eux à cause de leurs maladresses et de leurs accents ou de l'alternance codique, fréquente chez les jeunes issus de l'immigration. Ils en ont conscience et disent qu'ils ne parlent pas bien l'arabe : « *je ne parle pas bien l'arabe, je parle l'arabe ménager* »

Dans le quartier, qui marque leur univers, le discours identitaire trouve une certaine légitimité car les jeunes accentuent volontairement le mélange des langues et transgressent la norme pour créer leur propre langage. Ils peuvent ainsi se démarquer et se différencier des autres jeunes de la banlieue et ils affichent et revendiquent ainsi une nouvelle identité.

Quelles alternatives ?

Les jeunes issus de l'immigration maghrébine développent, comme nous avons pu le constater, de nouvelles stratégies identitaires qui semblent plus adaptées à leur réalité socioculturelle. Cette attitude renvoie à la notion de « *marché franc* » de Bourdieu qui offre donc aux pratiques langagières métissées des jeunes Maghrébins un cadre théorique plus clair. Ils ont trouvé dans la banlieue ou au sein du quartier, une légitimité qui justifie l'usage et l'émergence d'un langage et d'un discours propres à cette génération. Ils peuvent ainsi se différencier des autres tout en s'identifiant à un groupe particulier. Il serait donc à mon avis plus judicieux d'employer un autre terme pour ces jeunes que celui d'intégration qui amène à faire un amalgame dangereux et réducteur entre la première génération d'immigrés et leur descendance.

L'Etat doit progressivement prendre en compte toute l'ampleur du problème, et, à l'instar des glottopolitiques appliquées aux minorités linguistiques présentes en France, des mesures doivent être prises pour les communautés issues de l'immigration et vivant en France afin de respecter la pluralité ethnique, culturelle et linguistique qui compose la société française.

De nombreuses réformes ont déjà été mises en place par le Gouvernement français. Depuis 1975, l'Education nationale prévoit la possibilité pour les enfants d'origine étrangère de recevoir 3 heures hebdomadaires d'enseignement dans la langue de leur pays et cela grâce aux accords bilatéraux qui existent entre la France et les pays du Maghreb. Malheureusement, en pratique, ces textes sont très peu appliqués à cause du manque d'enseignants formés ou faute d'effectifs suffisants (un minimum de 15 élèves) pour ouvrir de nouvelles classes. Par ailleurs, de nombreuses radios émettent en langue d'origine un peu partout en France. A Rouen, nous possédons deux radios en langue arabe et berbère dont la plus importante « *Beurs* » FM. Depuis quelques années, mon ancien Collège Louise Michel, situé dans la banlieue rouennaise, organise une à deux fois par an des journées thématiques pour permettre aux jeunes d'origine étrangère de présenter à leurs camarades leurs cultures. La communauté religieuse de ma ville propose également des journées de discussion qui restent malheureusement occasionnelles et peu propices

aux échanges intercommunautaires. Quand verra-t-on une ouverture, et un réel dialogue entre les diverses communautés de France ?

Je pense que l'avenir de notre société repose sur une vision transculturelle qui permettrait de dépasser les obstacles qui freinent la compréhension de l'autre, de l'étranger. Le métissage ethnique, culturel et linguistique est une richesse et non un handicap qu'il faut développer afin de procurer à chaque communauté des bases solides et communes indispensables à la cohésion sociale. Une société, une nation peut être cohérente et unie sans pour autant être homogène et uniforme. Nier ces différences engendre des conflits sociaux dont les mouvements régionalistes sont le meilleur exemple. Il faut donc reconnaître une spécificité aux jeunes issus de l'immigration qui ne remette pas en cause l'intégrité et l'unité nationale mais nous rappelle simplement une réalité historique et humaine. Nous sommes certes un tout homogène mais également hétérogène, fait de multiples emprunts, un petit bout de moi, un morceau de toi et des autres. Quand j'étais au lycée, lorsqu'on me demandait de quelle nationalité j'étais, je répondais avec fierté : « je suis citoyenne du monde » Ma réponse illustre assez bien l'idée que je viens de développer.

Conclusion

Parler d'appartenance biculturelle est déjà un grand pas car cela permet de tenir compte simultanément des deux cultures différentes qui coexistent au sein d'un même individu. Cela permet de dépasser l'opposition entre culture d'origine et culture d'accueil. En y réfléchissant bien, pour un enfant né en France de parents étrangers, quelle est «sa culture d'origine» et quelle est «sa culture d'accueil?» Comment peut-on parler de culture d'origine ou de culture d'accueil pour quelqu'un qui est né en France et a toujours vécu sur ce même territoire ? Cela peut s'appliquer aux parents qui, eux, sont immigrés. Ils ont déjà une culture provenant de leur pays d'origine puis sont accueillis sur un territoire nouveau où ils rencontrent une nouvelle culture.

Pourquoi ne considérerons-nous pas l'appartenance biculturelle des jeunes issus de l'immigration comme une forme de «nouvelle culture» à part entière ? Plutôt que de parler d'acculturation (qui se situe plutôt au niveau des immigrés) ce serait une «reculturation» (qui se situerait au niveau des jeunes de la deuxième génération) une combinaison entre la culture des parents immigrés et la culture du pays de naissance ou d'adoption, dans ce cas la France.

Illustrons notre idée avec une combinaison chimique : la combinaison entre Oxygène et Hydrogène donne de l'eau, comment l'eau pourrait-elle devenir eau sans l'un de ses deux composants ? Par ailleurs, une fois mélangés, comment l'hydrogène et l'oxygène ne pourraient-ils devenir qu'oxygène ou qu'hydrogène ? De la même manière, un jeune issu de l'immigration ne peut rejeter ses deux cultures si différentes peuvent-elles être. Il est le fruit d'un métissage langagier, culturel et ethnique.

Il doit apprendre à gérer cette appartenance biculturelle du mieux qu'il peut. Le jour où l'autre comprendra qu'il n'appartient pas à une ou à telle autre culture mais qu'il est, à lui seul, le résultat d'un mélange de deux cultures alors peut être ce jeune réussira-t-il à gérer ce mélange et à en être fier, sans en souffrir.

Les discours dominants ne peuvent imposer un choix aux jeunes issus de l'immigration et encore moins les définir de manière inclusive ou exclusive. Ils devraient les considérer comme «différents» certes *car détenteur d'une certaine forme de culture nouvelle, résultant d'un mélange de deux cultures*, mais ils devraient les ACCEPTER comme tels, avec cette «*identité biculturelle*». Leur concéder un statut identitaire positif leur serait salutaire. Ils assumeraient avec fierté leur situation culturelle originale et nouvelle, ainsi l'autre les respecterait sans les rejeter.

Bibliographie

- Abdallah-Preteceille M. et Porcher L., 1996, Education et communication interculturelle, coll. L'Éducateur, P.U.F
- Abric J.C., 1982, Pratiques sociales et représentations sociales, coll. « Psychologie social », P.U.F
- Bourdieu P., Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques, Fayard
- Boyer H., 1997, Plurilinguisme : « Contact ou « conflit » de langues ?, coll. sociolinguistique, L'Harmattan
- Calvet L.J., 1993, La sociolinguistique, coll. Que sais-je ? n°2731, P.U.F
- Coslin G. et Vinsonneau G., janv.- avril 1995, « A propos des contacts de cultures » Bulletin de psychologie n°49 pp.233-235.
- Gameiro A., 1984, Os emigrantes, Psicologia social, Conflitos e desafios culturais, Lisboa, Centro do livro brasileiro
- Laroussi F., 1998, Plurilinguisme et identité au Maghreb, Publication de l'université de Rouen
- Lavoie, Jean H., avocat international et conseiller légal et politique auprès d'organisations internationales, La sauvegarde des identités : une invitation possible à l'intolérance ? , article extrait du Nouveau Dialogue, <http://pages.ca.inter.net/~csm/nd130/lavoie.html>
- Ostrowetsky Sylvia, 1999, Le différend identitaire, dans Question(s) d'identité, Sens Editions, Evreux, pp. 39-53.
- Ricoeur, Paul, 1996, Soi-même comme un autre, Seuil
- Rodrigues Ruivo, Jorge, 2001, Portugais et population d'origine portugaise en France, Paris, L'Harmattan
- Sabatier Colette, Malewska Hanna, TANON Fabienne, 2002, Identités, acculturation et altérité, Paris, L'Harmattan
- Vermes G. et Boutet J., 1987, France, pays multilingue, tome 1 Les langues en France, un enjeu historique et social, Logiques sociales, L'Harmattan
- Vermes G et Boutet J., 1987, France, pays multilingue, tome 2. Pratique des langues en France, Logiques sociales, L'Harmattan

**Analyse de deux
publications éditées**

Compte rendu

La littérature francophone du Maghreb, le figé et le mouvant

Abdullah Alqamdi
Université Roi Abdullaziz

Merci à tous les lecteurs qui voudront bien s'intéresser à la lecture de cet ouvrage écrit par un arabophone. Les difficultés que nous avons rencontrées pour mener à bien cette recherche concernent en premier lieu la situation de la langue française, concurrente de l'anglais qui est, après l'arabe, la langue principalement parlée par le corps social saoudien en général. Le français est enseigné et pratiqué par le milieu universitaire, en particulier dans les Départements de Langues et Littérature Européennes. Nous-même sommes arrivé en France avec un bagage linguistique à peine suffisant pour aborder des travaux aussi considérables.

Nos années d'études se sont avérées trop courtes pour un arabophone pratiquement étranger à la langue française, et nous avons consacré la moitié de notre temps à consulter dictionnaires et grammaires afin de surmonter les faiblesses langagières que nous avouons aujourd'hui. D'où une question que nous croyons pertinente : Devons-nous pratiquer la langue française « sur le tas » sans chercher à rien apprendre dans les livres, ou nous enfermer dans ces derniers pour connaître la France, son histoire, sa civilisation et sa présence dans le monde d'aujourd'hui?

Notre sujet de recherche, très vaste, ne traite qu'une partie du Maghreb arabe et nous sommes parfois amené à répondre à certains jugements d'auteurs qui nous paraissent agressifs ou ironiques, nous efforçant, toutefois, de rester aussi objectif qu'il est possible dans un débat aussi délicat.

L'idée d'un pareil travail nous est venue lorsque nous avons découvert que la littérature maghrébine d'expression française traite de problèmes sociaux, jugements, images, stéréotypes et réflexions critiques visant toujours à améliorer la situation dans ces pays mais les images s'enracinent dans l'irréel d'écrivains qui confrontent souvent la réalité de leurs pays aux valeurs occidentales. A cela s'ajoute le problème de la condition de la femme arabe et des tabous qui viennent souvent en première ligne dans ce type de littérature.

L'originalité et l'intérêt de notre recherche, indépendamment de l'intérêt personnel que nous y avons pris, sont dans notre souhait de faire connaître cette fascinante littérature, écrite en langue française, à des étudiants arabophones non francophones car elle exerce d'évidence une attraction certaine sur le monde d'aujourd'hui qui lui consacre de nombreuses études. Ajoutons à cela que nous espérons, par cet ouvrage, aborder une sorte d'espace de distorsion que nous avons désigné par la métaphore du figé et du mouvant.

Les ouvrages analysés sont des romans, écrits dans la 2ème moitié du 20ème siècle. Leurs auteurs sont étudiés dans l'ordre chronologique : Driss Chraïbi, Le passé simple

édité en 1954, Rachid Boudjedra, La répudiation édité en 1969 et Timimoun paru en 1994, L'enfant de sable de Tahar Ben Jelloun paru en 1985 et La nuit sacrée du même auteur, couronné par le prestigieux Prix Goncourt en 1987, et enfin, Assia Djebar, une voix féminine représentée par L'amour, la fantasia publié en 1985. Tout cela sans ignorer, par ailleurs, les autres œuvres écrites par les mêmes écrivains célèbres.

Ces romans sont à la fois critiques et violents envers la société maghrébine, accusée d'être patriarcale et castratrice. La violence apparaît à travers différents personnages souvent marginaux, donc exclus de la société. En somme, ces œuvres sont des clés pour découvrir les images caractéristiques de la situation du Monde maghrébin. Elles sont riches, à la fois érotiques, exotiques, réductrices et créent un halo de mystère sur l'acculturation, l'hypocrisie, la crise identitaire, l'androgynie, le libertinage et bien d'autres caricatures et caractéristiques.

Les regards des auteurs d'expression française se ressemblent malgré l'éloignement dans l'espace et le temps, mais leur point commun est d'utiliser le français (cf. Jean Déjeux dans Le sentiment religieux dans la littérature maghrébine de langue française) pour franchir : "Les interdits, lutter contre les tabous, exprimer l'aigreur et le malaise, la difficulté d'être au monde." Et d'ajouter, qu'ainsi ils "dévoilent des aspects d'eux-mêmes et de leur société, de leurs problèmes d'identité, de leurs conflits avec leurs compatriotes et avec l'autre" montrant qu'en transgressant eux-mêmes les tabous, ils peuvent – comme le souligne Jacqueline Arnaud - "égaler les Français, les forcer à entendre leur voix."

Nous avons évité, dans l'ensemble, d'être polémique, car nous ne nous sommes pas fixé comme objectif de juger la qualité littéraire mais d'esquisser le figé et le mouvant de ces textes, en relevant certaines images fortement médiatisées à l'heure actuelle et susceptibles de provoquer la sensibilité musulmane. La culture et la littérature arabes et musulmanes sont présentes dans ces œuvres, et les auteurs francophones, comme disent certains, ne sont décidément pas exclus de la littérature universelle.

Analyse d'une publication récemment éditée
Une synthèse capitale de travaux récents en didactique
des langues-cultures
Sous la direction de Paul Rivenc

Paul RIVENC (éd.), Apprentissage d'une langue étrangère/seconde.

3. *La méthodologie*, De Boeck, Collection
« Pédagogies en développement », 2003.

Compte rendu par Raymond RENARD
Directeur du Centre international de phonétique appliquée
Coordinateur de la chaire UNESCO en aménagement
linguistique et didactique des langues

Les débuts du SGAV (structuro-global audio-visuel) remontent aux années 1950, avec ce qui apparut alors, avec *Voix et images de France*, comme une véritable révolution méthodologique dont l'efficacité fut vite reconnue à travers le monde entier, et qui engendra une quinzaine de méthodes d'apprentissage de diverses langues, de l'anglais au chinois ou au japonais, en passant par l'hébreu ou le néerlandais.

Durant des décennies, la méthodologie SGAV s'est confrontée à la pratique des classes. Ses concepteurs et ses adeptes, réunis en une Association internationale SGAV, se contentaient de livrer les résultats de leurs réflexions de deux en deux ans à l'occasion de Colloques internationaux (le XIIIe s'est tenu à Toulouse en 2002). Au IXe de ces Colloques, à Ottawa en 1991, Paul Rivenc le reconnaissait « Nous avons [...] beaucoup plus agi qu'écrit, publié et diffusé davantage de cours et de matériels didactiques, que de traités ou études théoriques... ». C'est afin de mieux faire connaître le SGAV que, dès les années 80, les Editions CIPA (Mons-Belgique), d'abord avec Didier Erudition, ensuite seules, ont publié un certain nombre d'ouvrages sur la question.

Dès 2000, c'est l'éditeur De Boeck, dans sa collection « Pédagogies en développement », qui a entrepris la publication de 4 volumes substantiels consacrés à la problématique SGAV sous le titre général « Apprentissage d'une langue étrangère/seconde : 1. Parcours et procédures de construction du sens (M.-J. De Man-De Vriendt, éd.) 2. La phonétique verbo-tonale (R. Renard, éd., 2002) 3. La méthodologie (P. Rivenc, éd., 2003) 4. L'évaluation (G. Barbé, éd., prévu 2004).

Le volume dirigé par P. Rivenc, l'un des concepteurs avec P. Guberina de la méthodologie/problématique SGAV, réhabilite le concept de méthodologie en didactique des langues et des cultures (DDCL). Les décennies d'utilisation ambiguë d'un terme désignant à la fois approches et démarches de méthodes de langue et ensembles plus ou

moins concertés de propositions didactiques, susciteront par réaction une centration sur l'apprenant qui dégénérera en une apologie de la non-directivité pour aboutir, dans certains cas, à un vide, voire un désarroi méthodologique. L'ouvrage milite donc en faveur d'un retour à la méthodologie définie comme un ensemble souple et évolutif de recherches et de réflexions à bases scientifiques solides, sources d'inspiration de procédures pédagogiques validées par l'évaluation de pratiques de terrain.

La première partie justifie un retour dans une libre réflexion à plusieurs voix à propos, entre autres, des aléas de la notion et du terme «méthode» en didactique du FLE (D. Coste), de la nécessité du dialogue de la DDLC, science autonome et des sciences connexes, et d'une approche méthodologique centrée sur la culture (J. Cortès), des facteurs socio-environnementaux qui marquent les méthodologies (S. Borg), de la variabilité du traitement d'une même structure langagière selon la situation ou la tâche de laquelle elle est utilisée (observation de performances d'un patient aphonique) (J.-L. Nespoulous - Ch. Soum).

Vient ensuite la présentation de la problématique SGAV, dans une perspective historique qui montre comment au fil des années (50 ans!) le corpus méthodologique de référence s'est enrichi en intégrant les apports scientifiques pertinents et les nouvelles pratiques sur le terrain et en associant la continuité des acquis à une constante actualisation de contenus et de procédures.

La réflexion méthodologique SGAV préconise de prendre en compte toute la composante de la situation enseignement/apprentissage et l'ensemble des interactions. Toute focalisation sur un aspect doit être replacé dans le cadre de l'ensemble.

En fonction de conditions locales, les principes fondamentaux SGAV ont inspiré des démarches nouvelles. Celles-ci à leur tour ont généré des propositions didactiques enrichissant le corpus méthodologique global. Comme, par exemple, l'association de la pédagogie convergente (même approche méthodologique pour l'application de la correction et l'acquisition de savoirs et de savoir-faire en L1 et L2) et de la méthodologie différenciée.

La deuxième partie de cet ouvrage présente des recherches et des propositions concrètes inspirées par la problématique SGAV en fonction de visées méthodologiques, de différents domaines et des publics spécifiques.

L'adaptation d'un parcours général d'apprentissage est ponctuée de réflexions sur les choix difficiles mais motivés et cohérents que l'enseignant est obligé de faire (M.-M. Rivenc-Chiclet). L'approche globale des phénomènes linguistiques est susceptible de fonder un apprentissage d'une langue voisine en autonomie partielle (J. Courtillon). L'étude de la grammaire (S. De Vriendt) et celle du vocabulaire (P. Rivenc) sont associées dans une même démarche: la prise en compte de noyaux méthodologiques communs stables (contenus linguistiques et démarches pédagogiques) et la recherche de variations pertinentes en fonction des situations et des objectifs. À côté de l'apprentissage de la langue parlée, celui de l'écrit a désormais sa place: les styles de communication sont abordés en interaction et en complémentarité (M. Wambach - M.-M. Rivenc-Chiclet). Les jeunes enfants gagnent à être mis précocement en contact avec une L1 (enseignement du FLE au Japon), car les rythmes, la mimo-gestualité, l'expression affective sont sources de plaisirs (Cl. Roberge). Les professionnels apprenant une «langue de spécialité» peuvent être guidés par des simulations appropriées où naturellement apparaissent les actes de paroles à réaliser et les formes d'expression appropriées (N. Spanghero-Gaillard). De «nouveaux professeurs» (et de «nouveaux élèves») sont déjà présents dans les écoles européennes où deux langues sont véhicules communs de savoirs et moyens d'interaction (M.-J. De Man-De Vriendt). Les futurs enseignants de langue et de littérature étrangères approchent, dans leur formation, une matière précieuse susceptible d'une pluralité de lecture répondant à une pluralité de culture (J.-J. Pecassou).

Cet ouvrage met l'accent sur les interactions entre toutes les composantes des diverses situations pédagogiques. Tout en tenant compte de l'extrême mobilité des manifestations de surface, la réflexion méthodologique s'efforce de dégager en profondeur le noyau d'invariants, qui constitue une problématique de référence pour introduire de façon cohérente dans les pratiques, les innombrables variations qu'inspirent les démarches d'apprentissage.

On appréciera cette large réflexion à plusieurs voix venues d'horizons divers, présentée par certains de ceux qui pratiquent et conduisent une méthodologie SGAV, parfois depuis plusieurs années et pour des publics extrêmement variés, et dont le témoignage d'enseignants et de chercheurs associe très étroitement et en complémentarité la réflexion théorique et les pratiques de terrain. C'est en effet par le lien permanent théorie/applications/théorisation des pratiques que la méthodologie SGAV s'est transformée très tôt en une **problématique**, dont ce volume constitue un corpus fort appréciable.

Les 15 auteurs qui y ont constitué sont des enseignants-chercheurs, auteurs de cours, formateurs dans des universités, des laboratoires, des écoles de langues. Ils sont spécialisés dans des domaines aussi divers que l'ingénierie éducative, la didactologie des langues-cultures, histoire de la didactique du FLE, l'élaboration de procédures favorisant l'autonomie et l'apprentissage rapide, l'enseignement d'une langue seconde ou étrangère par immersion, les dysfonctionnements langagiers, la didactique du texte littéraire, la formation d'enseignants et de formateurs, l'apprentissage du langage écrit, celui de la langue de spécialité, la pédagogie convergente... Cette diversité n'empêche pas de saisir – bien au contraire, elle y contribue – une des caractéristiques essentielles du mouvement SGAV : sa forte cohérence.

Les étudiants et les enseignants confrontés, d'une façon générale, les uns à l'apprentissage, les autres à l'enseignement d'une langue étrangère seconde constituent le premier public visé par cet ouvrage. Ils se réjouiront certainement de trouver à la fin de chaque contribution une excellente bibliographie permettant à chaque fois d'approfondir le problème abordé.

Compte rendu du colloque international
« Traduction des sens du Coran - Evaluation
du passé et planification pour le futur »

Akram El-Sissi

Faculté des langues et de Traduction
Université Roi Saoud - Riadh

Ce colloque qui a eu lieu du 23 au 25 avril 2002 à Médina Mounawara¹ a été organisé par le Complexe Roi Fahd². Il avait comme sujet principal les traductions du Coran faites dans toutes les langues du monde. Cinq thèmes ont été envisagés :

1. Thème général : les efforts du Complexe dans le domaine de la traduction du Coran avec remarques sur la traduction dans une langue précise ou dans plusieurs langues et sur l'expérience personnelle d'un traducteur du Coran.
2. Credo et législation : discussion sur les erreurs d'interprétation du Credo ou de la législation, sur la traduction du nom de Dieu (Allah), celle de la terminologie islamique (salat , zakat ,hagg ... etc.) et celle des noms propres cités dans le Coran.
3. Linguistique : débat sur les erreurs d'origine grammaticale, sur les ambiguïtés de sens et sur les lexèmes de nature polysémique.
4. Historique : intérêt accordé par le royaume à la traduction du Saint Coran ; histoire de l'évolution de la traduction du Coran dans une langue précise ; histoire de la traduction par des musulmans ou des orientalistes (motifs et raisons).
5. Prédication : examen du rôle de la prédication aux non musulmans ; caractéristiques de la traduction consacrée à la prédication ; publication électronique des traductions des sens du Coran au service de la prédication.

Les cinq interventions francophones sur les traductions en langue française et sur les traducteurs ou orientalistes français sont les suivantes :

1. Intervention du cheikh Foudy Kamara intitulée *Etude sur la traduction des sens du Coran en langue française préparée par Régis Blachère* dans laquelle le chercheur résume la biographie du traducteur et expose quelques exemples prouvant l'animosité du traducteur contre l'islam.
2. L'intervention de Hassan Azzuzi intitulée *Des remarques sur la traduction des sens du Coran faite par Jacques Berque* où le chercheur fait des remarques sur la méthode suivie dans l'interprétation du Coran par le traducteur et sur ses conséquences dangereuses . Il montre aussi la mauvaise compréhension du sens coranique et concentre ses observations sur le faux appareil critique, sur les commentaires du traducteur et sur leurs influences dangereuses pour la compréhension du texte coranique.

3. Mohammed Al-Boukahi , professeur associé à l'université du Roi Saoud , discute *Les traductions des sens du Coran en langue française de René Khawam , d'André Chouraqui et de Jacques Berque comme exemple* . Dans l'introduction de son étude, il parle de l'image négative de l'islam et des musulmans dans l'imaginaire occidental. Il voit que cette image est fondée sur les articles de presse et sur les études faites par des chercheurs qui ne sont pas objectifs, soutenus par des institutions anti-islamiques. Il aborde aussi la problématique de la traduction en général et de la traduction du Coran en particulier, et passe en revue les trois traductions en analysant les techniques utilisées par les traducteurs surtout celle de Jacques Berque qui repose sur le concept de champs sémantiques. Enfin il appelle à une traduction collective pour éviter les erreurs individuelles.

4. Muhammad Ougammadan, professeur adjoint au collège Roi Fahd de Traduction de Tanger – Maroc, présente son sujet *Les procédés des traducteurs du saint Coran concernant les noms propre , surtout ceux qui se rapportent aux religions précédentes* où il fait une analyse critique des traductions de noms propres de personnes et de lieux cités dans le Coran . Il évoque les personnages historiques qui figurent dans le Coran, comme Al-Aziz dans la sourate de Joseph et observe que les traducteurs, dans ce cas , se réfèrent aux livres saints anciens , surtout à La Bible .

5. En ce qui concerne la dernière intervention, celle de Mahmoud Al-Azab – professeur associé à l'université Al-Azhar et délégué à l'Institut des langues orientales de Paris - intitulée *Les problématiques de la traduction des sens du saint Coran (De quoi doit-on prendre soin dans la traduction ?)*, l'intervenant présente une étude qui s'intéresse à deux langues – française et hébraïque- et traite trois éléments essentiels :

1. Une étude théorique de l'évolution de l'orientalisme attirant l'attention sur les nouveaux traits de l'auto-critique des orientalistes.

2. La problématique de la traduction du Coran qui n'est jamais facile, abordable ou parfaite. Le chercheur appelle donc à une coopération entre les traducteurs qui ne lui paraissent pas tous du même niveau et il conseille d'écarter tout préjugé et toute généralisation.

3. Il présente une application critique des trois traductions et en relève les défauts qu'il classe selon une méthode linguistique scientifique explicitant les phénomènes généraux qui provoquent les fautes. Enfin, il invite les chercheurs à être plus minutieux, plus attentifs et à suivre une méthode objective et rationnelle.

Les recommandations :

Elles sont au nombre de 29. Citons les plus importantes :

1. Le colloque considère le Complexe Roi Fahd comme une référence en ce qui concerne la traduction du Coran dans toutes les langues.

2. Le colloque recommande de donner plus de soin à l'enseignement de la langue arabe et de la propager pour aider les non arabophones à bien lire et à bien comprendre le Coran sans avoir recours aux traductions.

3. Le colloque recommande de faire une bibliographie de toutes les traductions du Coran depuis le début jusqu'à nos jours.

4. Le colloque recommande de prendre en considération les commandements du conseil des traductions du Complexe. Voici les plus importants :

a) La traduction du Coran doit avoir une introduction qui explique les origines, les principes et les piliers de l'islam.

- b) Il ne faut ni ajouter ni éliminer une des conceptions du Coran.
 - c) Respecter la traduction des sens et éviter la traduction littérale.
 - d) Ne pas traduire les noms propres ni les termes islamiques et les transcrire phonétiquement en donnant des explications dans une annexe en fin de traduction.
 - e) Ne pas chercher l'équivalent des termes et des expressions islamiques dans les autres religions comme zakat, hagg ...etc.
 - f) Prendre en considération l'interlocuteur / récepteur à qui nous devons faire parvenir les sens du Coran.
 - g) Les traducteurs doivent prendre en considération le discours de prédication en faisant la traduction.
5. Le colloque insiste sur l'importance d'index détaillés dans chaque traduction pour aider le lecteur à atteindre son objectif.
 6. Le colloque invite les spécialistes et les centres scientifiques à faire une révision continue des traductions pour les purifier de leurs fautes.
 7. Le colloque confirme la nécessité de noter les remarques faites sur les traductions et de les envoyer aux centres spécialisés (à titre d'exemple le centre des traductions du Complexe Roi Fahd).
 8. Le colloque recommande aux universités de fonder un département de traduction islamique pour former des traducteurs spécialistes.
 9. Le colloque recommande la publication d'un livre ayant pour titre : « Guide pour le traducteur du Coran » et d'en faire la traduction dans plusieurs langues en expliquant les éléments principaux de l'islam dont le traducteur a besoin.
 10. Le colloque encourage l'idée de faire une traduction en langue hébraïque dont la responsabilité sera prise en charge par le Complexe Roi Fahd.

Notes

¹ -A l'origine yathrib, ville où le prophète Muhammad a été reçu chaleureusement après son départ de la Mecque , où une grande partie du Coran lui a été révélée pendant son séjour et où il a été enterré .

² - Ce Complexe se compose de plusieurs centres destinés à la traduction et l'imprimerie du Coran afin de prendre la responsabilité de faire parvenir les sens du Coran dans les langues du monde entier. Ce Complexe qui a été instauré en 1415 hégire , 1995 grégorien , a déjà publié 35 traductions de langues différentes et il est en terminaison d'autres . La bibliothèque de ce Complexe contient environ mille traductions dans plus de cent langues y compris la traduction latine rare de Ludovico Marracci publiée en 1698 grégorien en Italie , qui est la deuxième traduction faite en Europe .

Le Complexe a trois sites sur l'Internet :

<http://www.qurancomplex.org>

<http://www.qurancomplex.net>

<http://www.qurancomplex.com>

L'adresse électronique :

kfcphq@qurancomplex.org

Notons que Mr. Ali ibn Abdullah Barnawi a présenté un rapport dans les actes du colloque, sur le site destiné au Complexe sur l'Internet .

Compte rendu du colloque international
« Islam et dialogue des cultures »
Akram El-Sissi

Ce colloque s'est déroulé à Riyadh, du 17 au 20 mars 2002, dans les locaux fastueux de la bibliothèque publique du Roi ABDEL-AZIZ *,¹ sous le haut patronage du prince héritier Abdallah Ben Abdel-Aziz . 95 représentants du monde entier y ont participé dont 25 intervenants du monde occidental , du Japon et de l' Afrique du Sud .

Les séances plénières ont été animées quatre personnalités du monde politique :

1- Mr. Saleh Ben Abdallah Ben Hamide - Président du Conseil Consultatif Saoudien- a parlé de « La position de l'Islam envers le terrorisme. »

2-Mr.Atallah Maharagani, Conseiller Culturel du Président iranien ,a expliqué « La tolérance en Islam »

3-Mr. Nagm-el-din Arbikan - ex-Président de Turquie - a traité « La relation de l'Islam avec l'occident optique futuriste . » Il a exprimé - dans son allocution - son étonnement devant l'occident - surtout chrétien - qui porte des sentiments d'hostilité contre les musulmans - depuis longtemps - bien que tout le progrès scientifique actuel soit l'héritage des musulmans (citation, à titre d'exemples d'Avérois et Avicenne Arbikan et des Croisades qui se sont abritées derrière la religion pour exploiter les richesses naturelles de l'Orient) .

4- Mr. Richard Murphy - Président du Comité des Affaires étrangères du Congrès américain, a manifesté également son étonnement devant ceux qui se sont réjouis du malheur créé par les événements du 11 septembre, ce qui a engendré un esprit de haine contre les musulmans. Mais le Président Bush a affirmé à maintes reprises que la guerre n'est pas dirigée contre l'Islam, mais contre l'extrémisme. De telles déclarations ont eu un écho favorable pour calmer l'opinion publique aux Etats-Unis . Quant à la position de son pays en faveur d'Israël, il l'estime normale car ce pays est entouré d'ennemis de tous côtés !. De même ,il a montré son hostilité contre les « attentats suicidaires » qui tuent les innocents !!, et s'est demandé pourquoi les musulmans ne critiquent pas les « hindous » qui tuent les musulmans .

De France, Mr. Jacques Cortès - Professeur des universités et Président du GERFLINT – a tenu à prononcer sa communication « Religions et dialogues des cultures » en langue française. Dénonçant le fanatisme et le racisme, il a rappelé que les êtres humains des quatre coins de la terre sont frères en Dieu et a insisté sur la nécessité de lutter contre une mondialisation destructrice des valeurs humaines de tolérance et de respect réciproques. Il faut donc œuvrer pour le dialogue des hommes et des cultures et il estime, pour cela, que la modernisation de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères doit devenir une priorité de tout système éducatif afin de doter chacun « d'une mobilité intellectuelle » lui permettant de « s'ouvrir à l'autre sans perdre son identité ».

Les recommandations :

1. Constituer une stratégie à long terme pour développer et encourager la traduction des cultures différentes ainsi que le dialogue interculturel en utilisant les nouvelles technologies.
2. Organiser des rencontres entre les représentants de la culture islamique et les autres cultures afin de discuter les problèmes qui concernent les différents partis.
3. Déployer plus d'efforts pour résoudre les problèmes internationaux engendrant la violence .
4. Insister sur l'importance des valeurs religieuses et spirituelles pour protéger le respect de l'homme, établir l'égalité et la cohabitation pacifique entre les différentes sociétés, lutter contre la pauvreté et résister à la dégénérescence de la moralité.
5. Promouvoir la tolérance, l'égalité, la coopération et le respect de la diversité culturelle.
6. Donner plus d'importance aux droits des minorités et des victimes de conflits.
7. Réconforter et développer les programmes d'enseignement-apprentissage qui appuient le dialogue interculturel.
8. Stimuler les chercheurs à effectuer des études et des recherches concernant le dialogue des cultures et des civilisations.
9. Adopter la proposition de la bibliothèque Roi Abdel-Aziz de former un forum mondial destiné au dialogue des cultures.

Notes

¹-C'est une association philanthropique fondée par un décret éminent - le 4 safar 1417 hégire- du prince héritier Abdallah Ben Abdel-Aziz ,président du conseil administratif , et inaugurée le 27 février 1987 grégorien,10 ragab 1408 h. L'association propose des services gratuits afin de soutenir les connaissances , les cultures , et les sciences islamiques et arabes , ainsi que le mouvement de la publication des recherches et de la traduction . Aussi , contribue-t-elle à rendre service à la société .

La gestion de contenu : un pas vers l'autonomie

Sylvain Peuret

Webmestre du site internet

Administrateur des forums Synergies

« Bienvenue sur le site officiel du Gerflint ». Ce site, à l'origine vitrine de nos activités, et présentant nos membres à été remanié et réorganisé maintes fois, au gré de ma créativité. Sa consultation, simple et basique, s'est peu à peu enrichie.

- d'un planisphère interactif affichant les revues Synergies Pays,
- d'un formulaire «Contact» pour répondre aux questions des visiteurs
- d'un Livre d'Or pour graver à jamais les critiques... et les compliments.

Manquait à l'appel un outil de communication donnant la parole aussi bien aux membres qu'aux visiteurs, lieu convivial pour dialoguer et échanger ses idées sur un sujet dans un espace thématique. Les forums de discussion des revues Synergies (<http://synergies.gerflint.org>) étaient nés. Afin d'aider les utilisateurs, des guides d'utilisation furent mis en place sur le site internet : comment s'enregistrer, comment envoyer un message privé, etc.

Vinrent ensuite les listes de diffusion, adresses de messagerie permettant à toutes personnes de s'adresser à :

- tous les rédacteurs de revues Synergies (redaction@gerflint.org)
- tous les membres du conseil scientifique (csci@gerflint.org)
- tous les membres du comité de lecture (ccl@gerflint.org)

Les besoins de notre organisation grandissant de jour en jour nécessiteront prochainement la fusion du site Internet et des forums de discussion en un portail dynamique à vocation de contenu (CMS).

Présentation

La gestion de contenu est l'ensemble des concepts et outils visant à résoudre les problèmes de production sur les sites web. Elle cherche à intégrer de manière intelligente les différents acteurs du site et les différents supports de diffusion de l'information.

Les *Content Management Systems* (CMS) ou systèmes de gestion de contenu sont des outils de production de sites Web dynamiques. Ils permettent d'éditer, de modifier, et de publier du contenu sur un site internet, un intranet ou un extranet. Un CMS a deux fonctions principales :

- En amont, le CMS permet de gérer la collecte et la gestion d'un ensemble complexe de données souvent hétérogènes provenant de diverses sources à l'intérieur ou

à l'extérieur de l'organisation.

- En aval, des modules spécialisés assurent la présentation structurée et uniforme de ces données sous la forme d'un site web.

Pour qui et pour quoi ?

Pour mieux comprendre le rôle et les avantages de la gestion de contenu, il convient de s'intéresser à l'évolution du Web et plus particulièrement à la création des sites Web.

Les premiers sites Web ont été édités par des équipes scientifiques animées par le seul besoin de mettre en ligne des informations. Le style était austère mais l'essentiel était présenté.

L'auteur du site (webmestre) était l'homme à tout faire du site, de la création à la maintenance, en passant par la mise à jour du contenu. Jusque là, la plupart des sites étaient statiques.

Cependant, avec l'explosion du Web et la professionnalisation de l'activité de création de sites (*start-up*, sites dynamiques, sites avec animations multimédia, sites de commerce, *etc.*), le webmaster est devenu victime de son succès. D'une part, la gestion des pages statiques pose rapidement de nombreux problèmes techniques dès que le site devient conséquent. D'autre part, le webmestre doit sans cesse se former aux nouvelles technologies, et il a de plus en plus affaire à des interlocuteurs, utilisateurs, clients ou partenaires financiers qui ne maîtrisent pas le langage technique et veulent encore moins en entendre parler. D'où le besoin, pour l'entreprise, d'adopter une démarche rationnelle pour la gestion de son site Web.

Face à cet environnement humain et technologique de plus en plus complexe, la nécessité de décentraliser la gestion des sites s'imposait. Que ce soit la charte graphique, la création, la maintenance, la mise à jour, l'évolution, tout doit pouvoir être géré, décidé, mis en œuvre à différents niveaux et/ou par différentes personnes.

De là sont nés le concept de gestion de contenu et les systèmes de gestion de contenu.

Fonctionnalités

Les outils de gestion de contenu Web font actuellement l'objet d'un fort engouement. Peu de projets Internet d'envergure sont envisagés aujourd'hui sans le recours à une solution intégrant des fonctionnalités de gestion de contenu.

Un système de gestion de contenu est généralement composé de modules fournissant des fonctionnalités de base sur lesquelles l'utilisateur développe ses applications. Les fonctionnalités essentielles définies par le concept à mesure que les produits du marché arrivent à maturité sont :

- la gestion des utilisateurs et de leurs droits,
- la création et l'édition de contenu,
- le stockage du contenu,
- les métadonnées (ensemble de propriétés décrivant le contenu),
- la gestion de la qualité de l'information,
- l'indexation et la recherche,
- la gestion de l'interface utilisateur,

- la syndication (regroupement d'informations provenant de différentes sources),
- la gestion de configuration (gestion des versions du site).

Un système de gestion de contenu fournit des «briques» que le programmeur peut assembler (en théorie) à sa guise, (en théorie toujours) avec une grande souplesse. Le programmeur est très souvent soumis à des choix de compromis. Généralement, plus un module est générique (c'est-à-dire plus il répond à un grand nombre de besoins) et plus il est compliqué à configurer pour un besoin particulier. Inversement, plus un module est simple, plus il est spécialisé, et moins il offre de souplesse.

Les domaines d'application

La gestion de contenu permet d'industrialiser la mise en œuvre des sites web ayant des contraintes fortes : forte audience, mise à jour fréquente du contenu, sécurité à base de rôles, temps de téléchargement des pages, contenu multimédia, transactions commerciales, *etc.*

Parmi les applications typiques d'un système de gestion de contenu, on peut citer :

- Sites éditoriaux

C'est le genre de site le plus répandu sur le web du fait de sa nature de média partagé. Le site éditorial permet à un individu ou à un groupe d'individus de se positionner comme source d'information, ou veilleur sur des sujets spécifiques.

Les sites éditoriaux les plus fréquemment rencontrés sont les portails d'information tels que *News.com* ou *ZDNet*, les journaux en ligne tels que *lemonde.fr*.

- Communautés en ligne

Une communauté en ligne réunit des internautes qui partagent des centres d'intérêt d'ordre général ou professionnel en leur offrant la possibilité de contribuer par des informations sous forme d'articles et d'alerter la communauté sur des informations vues ailleurs sur le web. La politique éditoriale choisie par les créateurs du site détermine s'il est « modéré » ou pas.

- Bases de connaissances

Il s'agit ici d'applications *intranet* ou *extranet* permettant de capitaliser l'information et le savoir-faire au sein de l'entreprise : idées, documentation, procédures, *etc.* Cette capitalisation doit se faire de manière structurée et cohérente. De fait, elle requiert des technologies capables de gérer des informations aussi bien structurées que non structurées. D'autre part, ces technologies doivent être au service des employés qui sont à l'origine de ce capital en étant flexibles, simples d'utilisation et en aidant à valoriser leur travail.

Intérêt

La gestion de contenu vise principalement à apporter une réponse aux problèmes suivants :

- Eliminer les goulots d'étranglement de la production web

Traditionnellement, la maintenance et la mise à jour du contenu reposent sur un ou deux individus chargés de l'administration du site et seuls à disposer des compétences techniques requises. Ceux-ci se retrouvent vite débordés et la mise à jour du site retardée. La gestion de contenu permet de n'importe quel membre d'une organisation ou d'une communauté de mettre en ligne de l'information sans difficulté technique. La force

d'un système de gestion de contenu efficace est telle que, dans l'idéal, les différents intervenants n'ont pas à se rencontrer ou mieux ne se connaissent même pas.

- Faciliter la production de contenu

D'une part, la publication du contenu ne doit nécessiter qu'un simple navigateur web. Ainsi le producteur de contenu peut publier ses informations sur le site de partout et à tout moment. Ceci est indispensable dans le cas des entreprises où les équipes sont éclatées et travaillent à distance ou avec des horaires décalés.

L'outil de publication du contenu doit d'autre part permettre d'injecter des documents produits avec les outils bureautiques quotidiens, quitte à automatiser les conversions de format nécessaires. Le contenu produit par un utilisateur est stocké dans une base de données. Il est ainsi accessible et modifiable par les utilisateurs autorisés et manipulable par tous les moyens de traitement informatique et peut être distribué sur d'autres serveurs par un mécanisme de réplication ou de syndication.

- Organiser la production de contenu

Grâce à la gestion de contenu, tout collaborateur de l'entreprise, détenteur d'information, peut, à l'intérieur de son périmètre de responsabilité, produire son contenu sur le site sans empiéter sur le travail de son collègue pair ou partenaire. Tous les maillons de l'organisation participent ainsi à la vie de « l'entreprise virtuelle » avec un certain degré d'autonomie. Il en découle une valorisation du travail des collaborateurs et, par conséquent, des gains en productivité et en opportunités commerciales pour l'entreprise.

- Gérer la qualité de l'information

La production manuelle de documents HTML par un webmaster qui ne connaît pas tous les aspects du métier liés au contenu augmente les risques d'erreur.

La gestion de contenu permet aux informations mises en ligne de suivre un circuit de validation qui réduit les risques d'erreur de publication. On peut ainsi rejeter un contenu afin qu'il soit corrigé puis soumis à nouveau à validation. D'autre part, il est toujours possible de commenter un contenu afin d'y ajouter des informations complémentaires ou d'élargir son contexte.

Pour conclure

Ce portail, actuellement en *bêta test* verra le jour très prochainement avec une aide contextuelle adaptée à vos besoins. Néanmoins, je reste persuadé qu'une visite hebdomadaire serait la solution idéale pour utiliser ce portail sans difficulté. Souvenez-vous qu'il n'est pas de difficulté qui ne soient insurmontable, et je reste à votre disposition pour répondre à vos questions dans la mesure du possible.

Au plaisir de vous lire et d'échanger dynamiquement avec vous !

Bibliographie

- Zope 2ième édition - Edition Eyrolles

Sites internet

<http://www.plone.fr> (Site de la communauté française de Plone)

<http://www.zopera.org> (Site de la communauté française de Zope)

<http://www.cmsinfo.org> (Liste de tous les CMS disponibles)

<http://www.boomtchak.net> (Site communautaire sur les CMS)

Liste de publications éditées récentes dans le champ de la DLC

- Galisson Robert et Puren Christian. *La Formation en questions*, Clé International, Paris, 1999, 127 p.
- Rivenc Paul. *Pour aider à apprendre à communiquer dans une langue étrangère*, Didier Erudition, Paris, et Centre International de Phonétique Appliquée, Mons, 2000, 336 p.
- Omer Danielle, *Les Activités d'emprunt à l'école, la génération de textes scolaires en contexte roumain, études de cas*, Editions l'Harmattan, Paris et Editions Babel, Bucarest, 2001, 210 p.
- Margarito Mariagrazia et ali, *Oralité dans la parole et dans l'écriture (Oralità nella parola e nella scrittura), Analyses linguistiques, valeurs symboliques et enjeux professionnels*, edizioni libreria cortina, Turin, 2001, 396 p.
- Borg Serge, *La notion de progression*, Didier, coll. Studio didactique, Paris, 2001, 176 p.
- Cuq Jean-Pierre et Gruca Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, 2002, 452 p.
- Yaiche Francis, *Photos-Expression*, Hachette français langue étrangère, Pratiques de classe, Paris, 2002, 128 p.

Revues Synergies Pays du réseau GERFLINT

- **Synergies Brésil n°1** : coordination Serge Borg, *A la croisée des réformes méthodologique et curriculaire*, Sao Paulo et univ. de Santa Catarina, Florianopolis, 2001, 112 p.
- **Synergies Brésil n°2** : coordination Serge Borg, *Le métier de français en l'an 2000 : mutations et perspectives*, Sao Paulo et univ. de Santa Catarina, Florianopolis, 2001, 132 p.
- **Synergies Brésil spécial SEDIFRALE** : coordination Jean Paul Roumegas, Dario Pagel et Serge Borg, *Mondialisation et humanisme*, Sao Paulo et univ. De Santa Catarina, Florianopolis, 2001, 149 p.
- **Synergies Corée** : coordination Han-Up Jang, *Pour un échange des expériences didactiques*, Ambassade de France en Corée, 2001, 136 p.
- **Synergies Russie n°1** : coordination Joseph Sedrati, *Les mots et la culture*, Université d'Etat d'Omsk, 2001, 192 p.
- **Synergies Vietnam n°1** : coordination Nguyen Huu Tho et Judith-Nina de Paula, *Panorama des Recherches vietnamiennes en DLC et en Sciences du Langage*, 2002, 127 p.
- **Synergies Pays Riverains de la Baltique n°1** : coordination Laurent Pochat, *Actes du Colloque international* organisé par le Centre Culturel de Tallinn, sous la direction scientifique de Jacques Cortès, Président du Gerflint, Tallinn, 2001, 225 p.
- **Synergies Brésil n°3** : coordination Serge Borg, *Du français langue étrangère au français langue internationale*, Sao Paulo et univ. de Santa Catarina, Florianopolis, 2002, 157 p.
- **Synergies Russie n°2** : coordination Joseph Sedrati, *Le pouvoir des mots*, Université d'Etat d'Omsk, 2002, 208 p.
- **Synergies Brésil n°4** : coordination José Carlos Chavez da Cunha, *Mélanges de didactique des langues*, Sao Paulo et univ de Santa Carina, Florianopolis, 2003, 123 p.

- **Synergies Pérou n°1** : coordination Michèle Freland et Patrick Riba, *Langues nationales et langues internationales au Pérou et en France : plurilinguisme didactique*, Gerflint, FIAP Jean Monnet et Pontificia Catolica des Peru, Departamento de Educacion, Fondo editorial, Lima, 2003, 164 p.
- **Synergies Italie n°1** : coordination Serge Borg, *Parcours linguistiques et Perspectives éducatives*, Gerflint, Librairie Voyelles et DRIC, ed. Colonel, Cracovie, 2004, 148 p.
- **Synergies France n°1**: coordination Francis Yaiche, *Crises et affirmations identitaires (travaux effectués dans le cadre d'un séminaire doctoral en DLC)*, Gerflint, DRIC, ed.Colonel, Cracovie, 2004, 153 p.