

Véronique Miguel-Addisu
Doctorante, Université de Rouen
Université d'Addis-Abeba



Résumé : *L'évaluation d'un récit écrit dans un contexte scolaire fait généralement la part belle aux compétences linguistiques (syntaxe, orthographe...), qui masquent parfois des savoir-faire culturels, que l'élève scripteur mobilise de façon plus ou moins consciente. S'enrichissant des acquis de la sociolinguistique variationniste, les recherches sur les pratiques littéraires en milieu plurilingue et pluriculturel ont en effet montré l'importance des facteurs contextuels dans l'apprentissage. Voulant comprendre comment l'élève-scripteur progresse dans cet apprentissage de l'écrit, nous avons analysé 27 récits scolaires produits par 9 élèves du Lycée franco-éthiopien d'Addis-Abeba (Ethiopie) en utilisant nombre d'outils de l'analyse de discours. La comparaison des thématiques choisies dans les copies et des stratégies discursives fait apparaître que la valorisation des diversités culturelles et individuelles aide grandement à l'appropriation des techniques discursives, ici objet d'apprentissage dans une classe de sixième.*

Mots-clés : *littératie, Ethiopie, récit scolaire, analyse discursive, identité culturelle*

Abstract: *The evaluation of a written narrative in a school context generally gives the lion's share to linguistic competences (syntax, spelling). These sometimes hide the cultural know-how which the writer mobilizes more or less unwittingly. Enriched by what variationist sociolinguistics has taught us, research on literate practices in a multilingual and multicultural context has brought to light the importance of contextual factors in the learning process. In order to understand how the writing pupil progresses in the learning of writing, we have analysed 27 narratives produced at school by 9 pupils of the Ethio-French Lycée Guebre Mariam of Addis Ababa (Ethiopia), using tools of discursive analysis. The comparison of the chosen themes and the discursive strategies brings to light the fact that, by positively valorising cultural and individual diversities, the appropriation of discursive techniques is facilitated (ie, in this study, the learning object of 11 year old pupils.)*

Key-words: *literacy, Ethiopia, scholar narrative , discourse analysis, cultural identity.*

L'émergence de l'analyse de la littératie en milieu scolaire suppose que l'on étudie les procédures d'écriture, ainsi que les productions elles-mêmes, en tant qu'observables d'un savoir-faire que l'école demande d'évaluer. Dans le

système éducatif français, l'évaluation porte traditionnellement sur des textes répondant à des consignes précises, dans le cadre d'un contrat didactique clair que l'enseignant (détenteur de la norme standard) impose à ses élèves scripteurs. Dans un lycée français de l'étranger scolarisant une majorité d'élèves nationaux plurilingues, cette norme émanant d'une idéologie monolingue peut s'opposer à celle véhiculée dans un milieu de contact de langues. Dans ce cas, les outils de l'évaluation, généralement fondés essentiellement sur des indicateurs linguistiques, ne permettent pas de mettre à jour les questions que l'élève scripteur doit résoudre. Il doit en effet produire un texte répondant à des normes implicitement liées à des représentations scolaires importées. Ainsi, « le lien étroit entre pratiques de littéracie et contextes conduit à considérer que l'étude de la pluralité des pratiques, l'étude de leurs ressemblances, mais aussi de leurs différences selon les contextes, l'étude aussi des liens entre contextes sociaux, géographiques et culturels, font partie du champ de recherche sur la littéracie » (Barré-De Miniac, 2004 : 8).

Dans une perspective didactique, nous voulons ici rendre compte de ce qui émerge de productions de récits d'élèves de sixième au Lycée franco-éthiopien d'Addis-Abeba (Ethiopie). Voulant comprendre le lien qu'ils font entre apprentissage et identité culturelle, nous avons analysé un ensemble de 27 récits produits en classe par 9 élèves de sixième à trois moments différents de l'année, et répondant à la même consigne : « raconter ses vacances ». Après avoir présenté le contexte et le profil sociolinguistique des élèves, nous verrons ce qui est attendu par l'enseignant lorsqu'il s'agit de produire un récit scolaire. Se dégagent trois grands critères d'évaluation, plus ou moins explicités dans la notation : la compétence linguistique, la compétence discursive et la compétence culturelle, qui se mêlent et parfois s'opposent. Notre approche diachronique et qualitative permettra de comprendre que l'élève nourrit son apprentissage d'une expérience personnelle (vécue ou imaginée) qui, hors de la classe, est marquée par son rapport au monde. Dans un contexte pluriculturel, c'est donc l'objectivation de ces différents milieux et valeurs qui permet un apprentissage efficient.

Le contexte

L'Ethiopie, pays qui n'a jamais été francophone mais qui accueille le siège de l'Union Africaine, est plurilingue (plus de 80 langues parlées sur le territoire, ayant toutes un égal statut symbolique). La constitution de 1995, et les pratiques langagières érigent le plurilinguisme en valeur, même si la langue véhiculaire à Addis-Abeba est l'amharique. C'est donc la « langue maternelle » de la plupart des jeunes addisiens, bien que cette langue ne soit presque jamais la seule parlée en famille. L'amharique (langue chamito-sémitique) possède un système d'écriture consonantique et une longue tradition littératiée, mais qui a longtemps été circonscrite au domaine religieux, aux cercles du pouvoir. Ce n'est qu'au XX^e siècle que naît une littérature profane, et les pratiques littératiées familiales restent encore marginales.

Le Lycée Guebre Mariam (désormais LGM) scolarise environ 70 % d'élèves éthiopiens, dont les parents sont peu ou pas francophones. Même si ce sont eux qui ont choisi ce lieu de scolarisation, les élèves éthiopiens, au LGM depuis

l'âge de trois ans, apprennent le français dans un contexte d'immersion souvent en rupture avec les pratiques familiales. Par ailleurs, environ 15 % d'élèves sont francophones africains (les familles sont généralement plurilingues), 5 % sont français (les familles sont généralement monolingues), et 5 % sont de nationalités diverses (les familles sont généralement plurilingues et francophones).

Ayant enseigné le français dans cet établissement pendant plus de dix ans, et poursuivant des recherches doctorales sur les pratiques langagières des élèves adolescents, nous avons pu montrer que ces jeunes utilisent majoritairement entre pairs un parler bilingue, caractéristique des milieux de contacts de langues, et qui constitue un des attributs majeurs de leur construction identitaire. Cette stratégie permet de reconnaître les compétences langagières hétérogènes de chacun, tout en préservant la face de chaque interlocuteur.

Mais dans la classe de français, la norme est résolument monolingue : même si certains n'utilisent pas le français entre pairs, c'est la seule langue qui est utilisée dans les interactions avec l'enseignant français. Les textes sont produits en français, le recours à des termes en amharique ou anglais sont marginaux, et toujours marqués. Cette nette différenciation entre pratiques langagières familiales, entre pairs et en classe peut facilement générer des attitudes marquées par une insécurité linguistique et/ou identitaire. Fondée sur les représentations et pratiques langagières (Calvet, 1999 :169-170), elle peut être :

- statutaire : le locuteur pense qu'il maîtrise la langue X, mais que cela n'est pas reconnu par la communauté ;
- identitaire : le locuteur pense qu'il maîtrise la langue X, reconnue comme une langue de prestige, mais qui n'est pas caractéristique de la communauté à laquelle il désire appartenir ;
- formelle : le locuteur pense mal parler la langue de sa communauté, qu'il considère comme prestigieuse.

Pour un élève du LGM, ces formes d'insécurité peuvent se combiner, et se différencier, selon qu'il considère la langue de prestige comme celle des pairs (parler bilingue) ou comme celle de la classe (parler monolingue). De façon complémentaire, l'enseignant a dans sa classe des élèves qui ont une culture de l'écrit pouvant varier notablement, selon qu'ils ont été scolarisés depuis plusieurs années au LGM, ou qu'ils viennent d'autres milieux scolaires implantés en milieu francophone.

Corpus et méthodologie de recherche

Pour rendre compte de l'évolution des compétences de production écrite d'élèves apprenant dans ce contexte plurilingue et pluriculturel, nous avons étudié les productions d'élèves de sixième. Chaque élève ayant écrit au moins trois fois un texte répondant à des consignes similaires tout au long de l'année, nous privilégions ici l'approche qualitative, en rendant compte des productions de neuf élèves de 11 ou 12 ans, ayant des profils sociolinguistiques représentatifs de leur communauté sociolinguistique, en tant que « groupe de locuteurs qui ont en commun un ensemble d'attitudes sociales envers la langue » car celles-ci « sont d'une extrême uniformité » (Labov, 1976 :338).

Six élèves éthiopiens sont scolarisés au LGM depuis la maternelle et parlent plusieurs langues à la maison : l'amharique, et éventuellement une autre langue éthiopienne, l'anglais ou le français. Un élève sénégalais est scolarisé depuis de nombreuses années au LGM et vit dans une famille plurilingue (le français et le wolof sont parlés en famille). Un élève suisse, scolarisé depuis quelques mois au LGM parle au moins deux langues à la maison (le français et l'allemand) ; il a toujours été scolarisé dans des écoles francophones. Une élève française, scolarisée depuis peu au LGM, parle le français à la maison, et a auparavant été scolarisée en France.

Dans ces deux classes, il a été demandé tout au long de l'année de « raconter ses vacances ». L'objectif pédagogique de cet exercice était de permettre de lier un vécu personnel (parfois très éloigné de ce qu'ils vivent à l'école) aux normes de la narration, telle que l'école les présente. De façon à réduire l'insécurité linguistique potentielle à la production de discours en classe, cet exercice a été répété sous plusieurs formes (orale et écrite), toujours en classe, et tout au long de l'année. Le premier texte a été produit en janvier, au retour des vacances de Noël. Le deuxième texte a été écrit trois semaines plus tard, suite à un travail d'évaluation commune, visant à mettre en évidence les caractéristiques du discours narratif (analyse du travail fait, comparaison avec d'autres textes, découverte du schéma narratif et des procédés d'enrichissement d'un texte...). Des travaux de réécriture, ou d'autres travaux de lecture et d'écriture portant sur la narration ont eu lieu tout au long de l'année. En mai, il a été demandé aux élèves de « raconter leurs vacances » pour la dernière fois. Tout au long de l'année, l'enseignant a insisté sur la liberté de l'écrivain : il ne s'agissait pas nécessairement de « dire la vérité » mais de produire un texte intéressant le lecteur.

Le récit écrit : outils d'évaluation

Un récit se définit par une succession temporelle d'actions, qui est mise en intrigue (Adam, 1997). Cette intrigue, liée à une évolution des propriétés des actants, structure et donne sens à la succession des événements. C'est ce lien logique qui fait la différence entre la simple liste et la narration. Bien que Pèrèz (1998 : 59) ait montré que l'on peut avoir une grammaire narrative différente selon les contextes culturels, ce fonctionnement global apparaît aujourd'hui comme universel. Tout discours étant dialogique par essence, l'écrit s'adresse par ailleurs à un destinataire imaginé, que le scripteur « construit idéalement, cherchant à produire des effets correspondant à son projet de parole » (Charaudeau, 1988). Dans la classe de français, l'écrit est destiné à un lecteur imaginé : l'enseignant de français qui sanctionnera le texte par une note. L'écriture est associée à un certain nombre de représentations et compétences de l'élève que l'on peut théoriquement évaluer. Nous retenons trois compétences qui nous semblent fondamentales dans les copies étudiées :

- les compétences linguistiques de l'élève (savoir construire des phrases linguistiquement correctes)
- ses compétences discursives (savoir construire un récit)
- ses compétences interculturelles (savoir rendre compte de son vécu en s'adaptant à un destinataire qui n'a pas nécessairement la même culture).

Trop souvent au centre des évaluations, en particulier pour un enseignant de français langue maternelle parfois peu familier avec les variations langagières des acteurs plurilingues, les compétences linguistiques ne seront pas analysées ici. Leur étude nous pousserait en effet à adopter soit une perspective comparatiste qui exclurait de notre corpus les copies des élèves qui ne parlent pas l'amharique, soit à adopter une norme linguistique unilingue, à laquelle nombre d'élèves de familles non francophones n'ont pas accès au quotidien. C'est une dynamique d'apprentissage que nous postulons commune à tous les élèves que nous voulons étudier.

Evaluation des compétences discursives

Ce qui nous intéresse ici sont les compétences nécessaires à l'élaboration d'un récit. Nous avons retenu le critère principal de cohésion textuelle, qui se définit par « l'ensemble des moyens linguistiques qui assurent les liens intra- et interphrastiques permettant à un énoncé oral ou écrit d'apparaître comme un texte » (Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 99). La cohésion est inséparable de la notion de progression thématique. Dans cette perspective, après avoir relevé le nombre de propositions, nous avons étudié leurs liens thématiques. Si le même thème est repris d'une phrase à l'autre et associé à des rhèmes différents, la progression est dite à thème constant, ce qui ne permet pas d'assurer la cohésion discursive attendue dans un récit. Une progression linéaire simple (le thème d'une proposition est tiré du rhème de la proposition précédente) est un observable de l'appropriation de la complexité discursive du récit. Une progression à thème dérivé s'organise à partir d'un thème dont différents sous-thèmes sont développés. Dans ce cas, la structure narrative est complexe, et hiérarchise les événements, selon le point de vue objectivé du narrateur.

Toutes les premières copies sont construites selon une progression à thème constant : le « je », qui se décline parfois en « nous » ou « on »¹.

Exemple de variation à thème constant (copie 9-1) :

- 1- je (me suis amusée)
- 2- j' (étais chez moi avec mes copines)
- 3- on (jouait)
- 4- on (regardait la télé)
- 5- j' (ai rien fait) ...

Dans le second groupe de copies, 6/9 textes introduisent une progression linéaire simple ou dérivée, ce qui est le cas de tous les textes écrits en mai.

Exemple de variation à thème dérivé (copie 8-3) :

- 1- elle disait (« ... »)
- 2- un des œufs (a atteint l'ampoule)
- 3- l'ampoule (s'est brisée)
- 4- leur mère (est rentrée)
- 5- elles (ont été punies)

Ces résultats montrent que l'apprentissage de la structure narrative semble efficient. Nous les avons croisés avec un relevé statistique des connecteurs logico-temporels, qui nous amène à une conclusion similaire : l'utilisation massive de la coordination « et » et de la juxtaposition disparaît graduellement au profit de connecteurs logiques marquant la conséquence, l'opposition, voire même la concession. Le nombre de propositions juxtaposées reste important, mais les liens sémantiques prennent généralement le relais pour exprimer les liens logico-discursifs. L'exemple suivant montre en effet que la proposition 2, juxtaposée, est explicitée par la proposition 3. Malgré la maladresse de la construction, on peut sans doute voir ici un effet stylistique visant à rendre compte du mouvement répété et rapide.

Exemple de lien logico-sémantique (copie 5-3)

- 1- l'un de ses cousins lança des jouets sur elle
- 2- elle échappa beaucoup de fois
- 3- et à la fin il la tapa sous l'oeil

La plupart des copies produites début janvier commencent par un groupe de mots qui introduit le moment des vacances (généralement « pendant les vacances ») ; il est suivi d'une liste d'actions plus ou moins banales, qui n'ont pas de lien de causalité. De ce fait les événements se succèdent sans lien logique, et le texte se termine par un événement ayant eu lieu à la fin des vacances. Les juxtapositions sont nombreuses, mais l'absence de liens explicites n'est pas gênante pour la compréhension puisque le lien qui est fait est essentiellement temporel. De ce fait, on peut considérer que le texte est clos par l'évocation d'un événement ayant eu lieu à la fin de la période évoquée.

Le deuxième groupe de copies (écrites fin janvier) correspond davantage à ce qui est attendu d'un récit : les élèves avaient été orientés vers le choix d'un événement majeur à raconter. Des travaux de lecture leur avaient permis de prendre conscience qu'un lecteur attend une cohérence interne logique, et non simplement temporelle. L'étude des connecteurs logiques et des progressions thématiques montre que les élèves ont effectivement tenté d'intégrer ces exigences.

L'étude des effets d'ouverture et de clôture des textes aboutit à un résultat équivalent : la focalisation sur un thème qui se développe de façon complexe amène l'élève scripteur à varier les effets d'introduction et de conclusion.

Ces indicateurs de l'apprentissage de la logique discursive du texte narratif ne sont donc pas liés au profil sociolinguistique des élèves, qui s'approprient tous une « technique » du récit scolaire. Il s'agit d'apprendre à « considérer le texte dans son économie interne, c'est-à-dire comme un système qui ne vit que par les rapports mutuels entre les différents éléments qui le composent. Ce type de construction que constitue le récit scolairement acceptable nécessite un rapport réflexif au langage » (Lahire B., 1993 :267). L'influence du contexte plurilingue, cadre de vie des élèves, est repérable à travers les thématiques choisies, indissociables de cette dynamique d'apprentissage.

L'ancrage culturel : une compétence nécessaire ?

Le sujet donné demandait à l'élève de faire preuve de compétences (inter)culturelles, en choisissant un thème de narration susceptible d'intéresser le destinataire imaginé, tout en faisant référence à des traits culturels compréhensibles par l'enseignant français. Les indicateurs que nous avons retenus ici sont lexicaux : nous avons identifié les référents culturels explicites et/ou implicites, ce qui nous amène à faire le lien entre insécurité linguistique et insécurité identitaire.

A Addis-Abeba, capitale de l'Éthiopie, la vie d'un jeune de sixième tourne essentiellement autour des rencontres familiales. Les familles éthiopiennes qui inscrivent leurs enfants au LGM ont généralement des moyens financiers moyens, mais il y a peu d'activités culturelles ou éducatives extra-scolaires pour les enfants. Les familles expatriées françaises, loin de leur famille, et ayant généralement des revenus élevés, s'organisent pour voyager pendant les vacances scolaires, ou pour mettre en place des activités telles que l'équitation ou la natation pour leurs enfants.

De ce fait, il y a peu d'occasions pour les élèves de se rencontrer en dehors de la classe, et ils ont des expériences familiales souvent très différentes. Les exercices oraux précédant à l'élaboration des textes écrits avaient mis à jour une certaine insécurité de certains élèves, qui « n'ont rien fait » pendant les vacances et qui entendent d'autres élèves raconter un safari, un voyage au sport d'hiver.... Le premier groupe de copies témoigne de ce choc des cultures. Dans toutes les copies, la famille est présente.

Dans 2/3 copies d'élèves étrangers, elle est associée à un grand voyage et à du tourisme. Dans les copies d'élèves éthiopiens, la famille est associée à la fête de Noël. Les rares activités évoquées (aller à la piscine, visiter une région) sont évoquées de façon secondaire et ne sont pas associées à la famille. Une seule élève tente de faire le lien entre tradition familiale et ouverture sur l'étranger en racontant un voyage imaginaire au Caire, ce qu'elle fait d'ailleurs assez maladroitement puisqu'elle donne des détails qui ne sont pas plausibles, et qui nuisent donc au réalisme du texte (copie 8-1 : « J'ai fait le tour du Caire, il faisait très chaud, et j'ai trouvé le proviseur Adjoint »).

Le deuxième échantillon de copies témoigne cependant d'une évolution : de nombreux élèves se focalisent sur un événement (probablement vécu) et tentent de le valoriser par sa particularité culturelle. Même si les essais restent parfois maladroits, cela témoigne d'un effort d'objectivation de l'expérience vécue, démarche facilitée par les références culturelles. Selon Bakhtine cette extériorité (ou « position d'exotopie ») « permet de rendre compte de l'ensemble de la situation, de situer les personnages, les lieux, les moments, les actions les uns par rapport aux autres et, en fin de compte, de travailler la forme du récit » (cité par Lahire, 1993 : 256). Ainsi, 4/6 élèves éthiopiens évoquent un événement particulier vécu « entre copains » (et qu'ils pensaient sans intérêt au départ) et 2/6 évoquent dans le détail un lieu touristique ou une fête traditionnelle éthiopienne. Dans toutes les copies, un lien explicite est

fait entre l'actant principal et l'évènement choisi, comme nous l'avons vu plus haut. Par contre, les élèves étrangers ont produit des textes très différents : l'un parle d'une journée banale, sans ancrage culturel d'aucune sorte (il vit en Ethiopie depuis plusieurs années), un autre évoque un séjour touristique en Ethiopie en famille. La troisième copie ne répond pas au sujet : l'élève raconte ses appréhensions avant de venir vivre en Ethiopie, ses difficultés d'intégration, et termine sur une note positive : elle a trouvé la paix en fréquentant ses « copines de l'Ambassade » et en commençant à faire de l'équitation. On peut faire l'hypothèse d'une insécurité identitaire telle qu'elle ne permet pas ici l'apprentissage.

Le troisième groupe de copies (produites trois mois plus tard) est encore différent : dans les trois copies d'élèves étrangers, c'est un voyage à l'étranger qui est relaté : l'élève sénégalais parle de son émotion lors de la visite de l'île de Gorée, au large de Dakar, lieu symbolique de l'esclavage. Les deux autres élèves évoquent un safari au Kenya ou une expérience de plongée à Djibouti. Que ces souvenirs soient réels ou non n'a pas ici d'importance. Le fait est que ces élèves, pour réussir l'exercice, ont choisi d'ancrer leur récit dans un cadre très différent, voire opposé à celui de leurs camarades. Les élèves éthiopiens, quant à eux, expriment le plus souvent une expérience entre pairs, dont le point commun est la réaction négative des parents : dans 4/6 cas, les copains ont fait une « bêtise » et ont pris le risque de se faire punir. On peut citer par exemple le gâteau d'anniversaire mangé avant l'heure, le défilé de mode fait avec les vêtements de la mère absente, le jeu de lancer d'œufs crus, etc. Les deux autres copies évoquent un évènement qui ne correspond pas aux codes culturels attendus : un serveur qui danse devant ses clients, un enfant qui ne se comporte pas poliment.

Ces différenciations témoignent bien de la construction identitaire de chaque scripteur, qui entre peu à peu dans l'adolescence. Selon ce qui a été vécu en dehors de la classe tout au long de l'année, le jeune accorde davantage d'importance à la relation entre pairs ou aux relations familiales. Il est cependant remarquable que les trois copies d'élèves en situation d'expatrié ne puissent exprimer leur identité que dans un cadre non éthiopien. En fin d'année, tous les élèves ont appris à écrire un texte narratif selon les normes attendues, en s'appuyant sur des expériences personnelles, qui sont autant de témoignages d'un effort pour gérer une insécurité potentielle, qu'elle soit linguistique ou identitaire.

Conclusion

Bien que, par ailleurs, des progrès indéniables aient été faits par tous en grammaire de phrase, certaines copies ont été stigmatisées par l'enseignant à cause de trop nombreuses erreurs syntaxiques et/ou orthographiques, ce qui masque la dimension dynamique de l'apprentissage, qui dépend tout autant de composantes discursives et culturelles. Nous avons voulu mettre en valeur le lien que des élèves vivant en milieu plurilingue et pluriculturel tissent entre apprentissage des techniques discursives et identité. Les élèves progressent et finissent par savoir produire un texte répondant aux normes scolaires, mais ils ont besoin

pour cela d'apprendre aussi à objectiver leur propre expérience d'adolescent, en s'appuyant en particulier sur des référents culturels. Cela leur permet de s'appuyer sur une certaine sécurité linguistique, nécessaire à l'apprentissage. L'écriture, en effet, « n'est pas réductible à une simple technique mais constitue un outil culturel, une manière d'être au monde, une manière de penser et de se penser, une forme de culture » (Reuter, 2003 : 137).

Bibliographie

- Adam, J. M. 1997. *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan.
- Bakhtine, M. 1984. *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Barré-De Miniac, C. (dir.). 2004. *La littéracie conception théorique et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Lidilem n° 27, L'Harmattan.
- Calvet, L. J. 1999. *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.
- Charaudeau, P., Maingueneau, D. 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Charaudeau, P. 1988. « Une théorie des sujets du langage ». In *Modèles linguistiques X*, fasc.2, Lille, pp.67-78.
- Labov W. 1972/1976. *Sociolinguistique*. Paris : Editions de minuit.
- Lahire B. 1993. *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : PUL.
- Pérez B. (ed.). 1998. *Sociocultural contexts of Language and Literacy*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reuter Y. 2006. « A propos des usages de Goody en didactique. Eléments d'analyse et de discussion ». In Privat J.M., Kara M. (dir.). « La littératie autour de Goody ». *Pratiques* n° 131/132.

Note

¹ Pour éviter que la lecture soit influencée par des graphies inattendues, nous avons, le cas échéant, corrigé les erreurs orthographiques dans les extraits que nous citons, mais nous n'avons corrigé ni la syntaxe ni le lexique.