

Numéro 15 / Année 2020

Synergies Chine

Revue du GERFLINT

**Panorama de recherches
en langue-culture française :
Approches didactiques, littéraires, linguistiques**

Coordonné par FU Rong et Frédérique Penilla

Synergies Chine

Numéro 15 / Année 2020

Panorama de recherches
en langue-culture française :
Approches didactiques, littéraires, linguistiques

Coordonné par FU Rong et Frédérique Penilla



REVUE DU GERFLINT
2020

POLITIQUE EDITORIALE

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

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

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

Périodicité : annuelle

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

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

Coordination éditoriale générale et révision du numéro

Sophie Aubin, Universitat de València, Espagne

Président d'Honneur

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

Rédacteurs en chef

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

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

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

Secrétaire de rédaction

Didier Hetet, Ambassade de France en Chine

Titulaire et Éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains-les-Moulins - France

www.gerflint.fr

gerflint.edition@gmail.com

synergies.chine.gerflint@gmail.com

Siège de la rédaction en Chine

Via Fu Rong

Faculté de français de l'Université

des Langues étrangères de Beijing

2 Xisanhuan Beilu, 100089 Beijing, Chine

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

Comité scientifique

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

Comité de lecture

David Bel (Université Normale de Chine du Sud, Chine), Charlotte Blanc-Vallat (Université Toulouse - Jean Jaurès, France), CHE Lin (Université des Langues étrangères de Beijing, Chine), Joël Loehr (Université de Bourgogne, France et Université des Études internationales du Sichuan, Chine), TAN Jia (Université Paris-X, France et Université des Langues étrangères de Beijing, Chine), TIAN Nina (Université des Langues étrangères de Beijing, Chine), YANG Xiaomin (Université des Études étrangères du Guangdong, Chine).

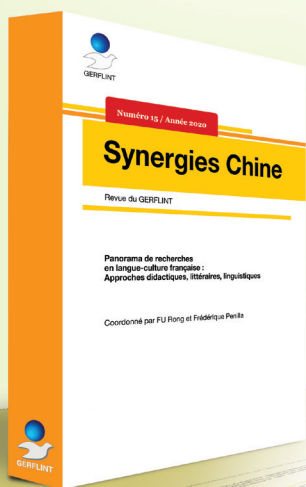
Patronages et partenariats

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

La réalisation de ce numéro en ligne est financée par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Chine n° 15 / 2020
<https://gerflint.fr/synergies-chine>



Indexations et références

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

Disciplines couvertes par la revue

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



Synergies Chine n° 15 / 2020

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

Panorama de recherches en langue-culture française : Approches didactiques, littéraires, linguistiques

Coordonné par FU Rong et Frédérique Penilla

Sommaire

Jacques Cortès	9
Préface. Le Bi et le Pluri en D/DLC Et en Poésie	
Frédérique Penilla	13
Présentation	
Didactique des langues-cultures	
Tatiana Aleksandrova, Catherine David	19
Approche interculturelle des genres en contexte universitaire : les étudiants sinophones face au texte argumentatif	
ZHOU Li, YUN Bingjie	35
Étude comparative basée sur le modèle SOMA d' <i>En route 1</i> et <i>Alter ego + 1</i>	
LI Xiaoguang, LI Hongfeng	45
Le jeu dans l'enseignement du français langue étrangère en milieu universitaire chinois - le cas de l'Université des Langues étrangères de Beijing	
ZHOU Yikai, CHEN Guangfeng	57
Motivation d'apprendre le français comme 2 ^e langue étrangère : une étude basée sur le modèle socio-éducatif	
Nadia Redjdal, Amar Ammouden	73
L'approche par les genres de discours en classe de français langue étrangère : Pourquoi ? Comment ?	
LI Lu	87
Perception, motivation et résultat du cours de français du tourisme en Chine	

Littératures francophones

GE Changyi 97
Moyens de locomotion et mobilité littéraire
dans deux romans de Shan Sa

ZHANG Mingyan 111
L'*éthos* dans les récits de voyage en Chine : de la vraisemblance
à l'authenticité - Exemple d'ouvrages de la Renaissance à l'âge classique

XIANG Weiwei 123
Intertextualité dans *Verre Cassé* d'Alain Mabanckou

WANG Beili 135
Madame de Sévigné et sa correspondance,
témoignage historique du XVII^e siècle

CHEN Jing 147
Sonorité et couleur : l'infime et la nuance chez François Cheng

Sciences du langage

PAN Maosen 163
Le couple texte-discours en continuité avec les termes binaires
en linguistique

XIA Xiaoxiao 177
Construction discursive et argumentative de la signification
lexicale en chinois et français : l'exemple du mot « suffisance »

Traductologie

SUN Yue, FU Rong 195
Choix et adaptation dans la traduction des noms de plat chinois en français

Études francophones

MENG Yali 209
Construction d'un espace laïque et national : éducation morale
à l'école primaire publique en France (1871-1914)

Résumés de thèse

GUO Lanfang 223
Occidentalisme psychanalytique dans la littérature chinoise
de la Nouvelle période

JIAO Yang 225
Analyse et évaluation de la Motivation des étudiants chinois apprenant
le français à l'Université Normale de Changchun – étude de pratiques

LI Yuanfei 227
Étude empirique sur la directionnalité de l'interprétation pour un nouveau
modèle de formation des interprètes de combinaison français-chinois dans
le cadre du programme de Master de traduction et d'interprétation en Chine

LI Yingqian	229
--------------------------	------------

La Réception de Milan Kundera en Chine (1985-2015)

LÜ Jiqun	231
-----------------------	------------

Les erreurs pragmatiques chez des apprenants chinois spécialisés
en français langue étrangère

Annexes

Profils des contributeurs.....	235
--------------------------------	------------

Projet pour le n°16, Année 2021	239
---------------------------------------	------------

Consignes aux auteurs	241
-----------------------------	------------

Publications du GERFLINT	245
--------------------------------	------------



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Préface. Le Bi et le Pluri en D/DLC¹ Et en Poésie

Jacques Cortès

Professeur des Universités

Fondateur et Président du GERFLINT, France



*Il est vrai que personne ne s'apitoie sur la disparition
de l'Homme du Néanderthal au profit du Cromagnon*

Henri Laborit, *la Nouvelle grille*, Folio Essais, 1974, p.215

Ce numéro 15 offre à ses lecteurs, non seulement en Chine mais également dans l'ensemble du vaste réseau GERFLINT, une brillante sélection d'articles pensés et écrits sur des thématiques différentes mais complémentaires dans la mesure où elles sont toutes en relation implicite avec le problème mondial abondamment initié aujourd'hui par le préfixe **pluri** sous les multiples acceptions qu'il peut prendre en combinaison avec les substantifs **langue** et **culture**. La problématique générale ouvre ainsi des trajectoires de recherche sur lesquelles se lancent avec conviction, depuis deux ou trois décennies, les « aventuriers » (terme élogieux pour moi) d'une nouvelle D/DLC (selon l'excellente formulation, en 1985, de mon très regretté Ami disparu, Robert Galisson. Voir note). Sans intention aucune de polémiquer sur l'origine historique des orientations actuelles, on ne peut même, *a contrario*, qu'encourager tous les travaux portant sur le « **pluralisme** », sous la seule réserve de rappeler facétieusement, avec la citation d'Henri Laborit mise en exergue, que l'épistémé (terme cher à Michel Foucault) initiale du **pluri** remonte au Néanderthal.

Toutefois, comme le pluriel, un peu partout dans le monde, commence au chiffre 2, il serait simplement maladroit de ne pas commencer notre commentaire par le préfixe **bi** envisagé comme le très officiel géniteur du **pluri**. Soulignons donc que le **bilinguisme**, en communion étroite avec le **biculturalisme**, est l'ancêtre primordial de toute la famille linguistique et idéologique que nous devons prendre ici en considération. C'est, du reste, une nécessité que doit assumer tout professeur de français langue étrangère en présence de classes d'enfants, d'adolescents, de jeunes ou moins jeunes adultes, voire - comme ce fut mon cas au Japon dans une vie antérieure - de vieilles Dames et de vieux Messieurs passionnés par la langue

de Molière. Car, qu'on le veuille ou non, l'enseignement d'une langue étrangère comporte inéluctablement une confrontation incontournable avec la langue maternelle de chaque apprenant. Simplement pour faire percevoir la grande difficulté d'un tel face à face, je vais me permettre de prendre un exemple dans une langue que j'ai eu la chance de pratiquer pendant 8 ans : le japonais.

La langue japonaise a cette particularité de refuser tout phonème consonantique isolé. Elle fonctionne donc avec ce qu'on appelle des **mores**, c'est-à-dire des complexes (consonne + voyelle) réguliers comme dans **sa-yo-na-ra** (signifiant **au-revoir**). Ce détail semble insignifiant et pourtant il est crucial. Connaître un fait apparemment aussi simple a permis, en effet, au *gaïdjin* (étranger) que j'étais en 1963, à mon arrivée au Japon, de comprendre une des causes majeures des difficultés d'apprentissage du français par un débutant japonais.

Mon nom, par exemple, *Cortès*, comporte 2 consonnes isolées : le /r/ médian et le /s/ final. Dès lors, mon élève débutant de Tokyo prolonge régulièrement ces deux phonèmes par un /u/ et, automatiquement, mon nom passe de *Cortès* à /**co-ru-te-su**/ donc de 2 à 4 syllabes. Même chose pour *Sartre* qui devient /**sa-ru-tu-ru**/ (4 syllabes au lieu d'une voire deux à l'extrême rigueur en français). On devine par ce très simple exemple comparatif des deux systèmes que l'étudiant japonais est confronté d'emblée à un problème rythmique considérable d'audition et de reproduction puisqu'il entend et exprime ce qu'il entend sur la base d'un système phonétique et phonologique (le sien) qui l'induit constamment en erreur.

J'ai eu l'occasion, en 1970, après 8 années d'enseignement du français à l'*Athénée Français* et à l'*Université Chuo* de Tokyo, de faire l'étude, complète cette fois, des problèmes phonétiques des étudiants japonais et j'ai été alors surpris de découvrir que des phonéticiens du XIX^e siècle comme Maurice Grammont en France (1866-1946) et Aikitsu Tanakadate au Japon (1856-1952), par exemple, considéraient que les différences au niveau des perceptions et des réalisations sonores tenaient « *aux particularités des organes articulatoires et auditifs comme le démontrent les expressions onomatopéiques en usage dans les différentes langues* ». Si donc un Japonais n'entendait pas bien les sons du français et si, par suite, il les reproduisait mal, on faisait l'hypothèse (évidemment saugrenue) que cela tenait à des différences génétiques, conformément à la doctrine raciale apparue au milieu du XIX^e siècle qui « *prétendait expliquer les phénomènes sociaux par des facteurs héréditaires et raciaux* ». On était donc à la porte d'entrée redoutable - parce que se présentant comme scientifique - d'un racisme s'emparant de différences simplement phonétiques susceptibles d'aboutir à des classifications de races humaines en supérieures et inférieures selon le point de vue défendu par chaque descripteur. Comme on le voit, le problème était et reste (parfois encore) d'autant plus grave que des savants eux-mêmes se mettaient à « *dérailler* » complètement

et de toute bonne foi. J'écrivis alors, en 1970 (pardon de m'auto-citer), le texte suivant que je prononçai dans le cadre d'un Colloque franco-japonais à Tokyo en 1970 :

Tout cela est faux, il va de soi, mais l'erreur est instructive. La difficulté que présente, pour un étranger, l'émission d'un son qui n'existe pas dans sa langue est telle que des savants ont pu penser à des différences anatomiques, à une vérification possible, dans le domaine des appareils auditif et phonateur, des lois sur l'hérédité. Les Japonais, qu'on se rassure, ont exactement les mêmes organes que les Français. Ce qui diffère, c'est le mode d'articulation des phonèmes.

Ce qu'il faut retenir d'un tel discours, c'est que l'intérêt du **pluri**, qu'il s'agisse, comme dans l'exemple que nous venons d'analyser, de phonétique et de phonologie comparatistes ou, *a fortiori* de questions plus complexes touchant à la Culture (par exemple à l'analyse comparée de la politesse en Chine et en France), est une idée classique ne nécessitant aucune croisade moderniste pour être enfin délivrée de l'oubli. Elle vaut déjà, comme nous venons de le voir, pour la deuxième articulation du langage, mais il serait facile de montrer qu'il en va de même pour la première.

Je ne saurais parler du **pluri** (sous sa forme **bi**) sans évoquer ici la personnalité d'un authentique personnage conjuguant parfaitement les deux langues et les deux cultures (françaises et chinoises). Il s'agit de **François Cheng**, grand écrivain de naissance chinoise qui se trouve être un membre prestigieux de l'Académie Française des Arts et des Lettres. Je conserve précieusement, dans ma bibliothèque, parmi quelques-unes de ses œuvres, Les Actes d'un important colloque organisé à l'Université de Rabat (Maroc), du 26 au 28 novembre 1981, qui rassembla sur la question du Bilinguisme des intervenants éminents comme Tzvetan Todorov, François Cheng, Abdelkebir Khattibi, Abdelwahab Meddeb...etc.

Ce qui ressort de l'impressionnante intervention de François Cheng, c'est que le positionnement de son activité littéraire et scientifique a clairement montré que la Chine a exercé son influence sur les autres langues, et « *notamment sur les poètes occidentaux comme Claudel, Segalen, Michaux, Saint-John Perse, Pound, les imagistes américains White, ainsi que de façon indirecte, d'autres poètes, mais qu'elle a, elle-même, été fécondée par d'autres langues comme elle l'a été par le sanscrit* ».

Quant à Cheng lui-même, il s'est énormément investi dans des travaux de traduction des langues occidentales vers le chinois, mais aussi du chinois vers le français. « *Hölderlin, Rilke, Baudelaire, Rimbaud, Laforgue, Mallarmé, Apollinaire, les surréalistes, Reverdy, Valéry, Michaux, Char etc. lui ont permis de briser les miroirs qui l'enfermaient et de vivre enfin dans un espace ouvert fait de poursuites passionnées ou de rencontres fulgurantes* ».

D'où la belle conclusion présentée par lui dans la discussion finale du Colloque :

Je suis pour le bilinguisme, puisque la Chine a été fécondée par le sanskrit et sera fécondée par d'autres expériences. Elle retrouvera d'autant plus ses racines qu'elle se laissera « révéler » par les autres, pas à n'importe quel prix, ni n'importe comment, bien sûr. Il en va de même pour chacun de nous.

Et c'est à lui que fut offert l'honneur de dire le dernier mot du colloque dans la courte et belle intervention suivante :

J'ai dit, je suis pour le bilinguisme, et surtout pour un bilinguisme heureux. Je ne crois pas qu'il y ait de différences entre Orient et Occident. Il importe seulement qu'existent des conditions favorables où une langue possède assez de force créatrice pour assimiler les apports venant d'ailleurs.

C'est sur ces mots pleins d'espoir que je terminerai cette préface qui se veut très incitative à une fraternité franco-chinoise dont la vie de François Cheng est la plus belle et la plus riche illustration.

Si je saute de 1981 à 2016, en écho à tous les arguments présentés à Rabat par le linguiste et le traducteur, je découvre ce passage de l'un de ses derniers ouvrages intitulé « De l'ÂME » où la parole, cette fois, est celle du Poète François Cheng de l'Académie Française :

À toutes les époques, dans toutes les cultures, chaque âme a une musique qu'elle aimerait entendre au moment de quitter le berceau terrestre. L'âme n'aura de cesse de résonner avec un chant plus vaste que soi.

Avec toutes mes amitiés à FU, LI et PU nos distingués responsables de *Synergies Chine*, et bien entendu aussi à nos Amis des Services Culturels de l'Ambassade de France en Chine.

Note

1. D/DLC ou Didactologie/Didactique des Langues-Cultures que l'on peut analyser ainsi :
- Didactologie : théorisation interne ou Histoire des concepts ;
- Didactique : discours sur l'enseignement de la discipline ;
À quoi s'ajoute enfin la Pédagogie qui est l'art d'enseigner par tous les moyens (logique, technique, humour, analyse, clarté, répartition, affrontement, connivence, collision, collusion etc. mais toujours dans une ambiance stimulante).
Voir également : Cortès, J. 2020. « Quelques jugements révérencieux mais non obligatoirement adulateurs. Sur l'imperium diversitaire de la Didactologie/Didactique des Langues et des Cultures contemporaine ». *Synergies Algérie*, n° 28, p. 11-21. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Algerie28/preface.pdf>



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Présentation

Frédérique Penilla

Attachée de coopération éducative
Ambassade de France en Chine



Ce 15^e numéro est la première édition non thématique de *Synergies Chine*. Celle-ci donne à voir un large panorama des courants et objets de recherche sur la langue française dans le monde universitaire chinois à travers différentes approches et disciplines. Comme il se doit, la didactique des langues et des cultures y prédomine, et une large place y est faite aux littératures et études francophones. La linguistique n'est pas oubliée et l'analyse de discours, la lexicographie et la traductologie sont tour à tour convoqués pour éclairer le champ des sciences du langage.

Les 6 articles qui composent la partie ***didactique des langues et des cultures*** de cet ouvrage offrent une grande variété de perspectives sur l'enseignement/apprentissage du français, et prennent appui sur des modèles et des concepts identifiés (interculturalité, motivation...) pour en étayer la validité et en démontrer les mécanismes.

Tatiana Aleksandrova et **Catherine David** ouvrent ce volume en posant la question des phénomènes interculturels dans l'apprentissage des langues et en prenant pour exemple des étudiants sinophones à l'université française. Leur recherche met en évidence le caractère collectif des compétences interculturelles qui se construisent au sein d'un groupe apprenants-enseignant de langue, et les besoins de contextualisation que ce processus fait émerger.

Zhou Li et **Yun Bingjie** entreprennent une étude comparative de deux manuels, l'un français et l'autre chinois, utilisés pour l'apprentissage du FLE en Chine et montrent les partis pris auxquels elles répondent, culturellement situés et dépendants de la manière dont sont envisagées à la fois la relation pédagogique mais aussi la langue comme objet d'étude.

Li Xiaoguang et **Li Hongfeng** examinent le jeu en tant qu'outil pédagogique. Qu'il soit une énigme à résoudre, une simulation, jeu numérique ou de société, il est amené à remplir de multiples fonctions au sein de la classe de FLE en raison de son effet de levier motivationnel et conduit à modifier le rôle de (et le rapport à) l'enseignant dont il requiert des compétences spécifiques.

Zhou Yikai et **Chen Guangfeng** soulignent le rôle essentiel de la motivation dans le processus d'apprentissage, fortement corrélée au succès de celui-ci. En se fondant sur le modèle de Gardner les auteurs entreprennent de comparer la motivation pour le français LV2 des étudiants dont la discipline principale est l'anglais avec celle des autres étudiants. L'article conclut sur la nécessité de proposer des activités langagières adaptées aux attentes et aux besoins spécifiques des apprenants, l'étude faisant apparaître une différenciation selon leurs profils.

Nadia Redjda et **Amar Ammouden** proposent un exemple d'une séquence didactique articulée autour du genre discursif (ici, l'interview) en suivant une approche décloisonnée de l'oral et de l'écrit. A partir de tâches successives, le genre est exploité dans sa multimodalité. Les auteures font valoir qu'une telle approche favorise une plus grande centration sur le sens dans l'étude de la grammaire et des faits de langue, et postulent par ailleurs que les critères d'évaluation des activités langagières sont également mieux délimités.

Li Lu consacre son étude aux perceptions des apprenants de français en tant que langue de spécialité dans le domaine du tourisme et aux dynamiques de motivation qu'elles engendrent, mettant au jour les ressorts de l'articulation entre savoirs professionnels et savoirs langagiers et son impact sur la réussite des étudiants.

La section consacrée aux *littératures francophones* nous invite à travers ses 5 articles au voyage, d'un lieu à l'autre, d'un texte à l'autre, d'une époque à une autre.

Ge Changyi s'aventure dans l'œuvre littéraire de Shan Sa en s'intéressant aux déplacements et aux mouvements, démontrant que ceux-ci répondent aux cheminement intérieurs de ses personnages et mettant en évidence l'impact profond des moyens de locomotion employés sur la narration romanesque.

Zhang Mingyan, par l'examen de trois récits de voyage, étudie comment s'installe la vraisemblance du propos en construisant une image crédible et convaincante du locuteur (aventurier, missionnaire, ambassadeur).

Xiang Weiwei relève que les rapports d'intertextualité dans le roman *Verre cassé* d'Alain Mabankou conduisent le lecteur dans un voyage imaginaire désordonné et anachronique suscité par sa propre encyclopédie, servant ainsi le propos humoristique et satirique de l'auteur.

Wang Beili examine la correspondance de Madame de Sévigné sous le prisme de son intérêt historique et documentaire et, par de nombreux exemples, souligne l'apport de ses écrits abondants et détaillés sur les événements qu'elle et ses contemporains traversent et qui font de cette épistolière un grand témoin de son siècle.

Chen Jing se penche sur l'univers esthétique de François Cheng et le rapport au vide dans son œuvre. L'article met en lumière les silences, la fadeur, l'indicible, les riens inspirés du taoïsme et présents dans la production littéraire et artistique de l'académicien comme autant de manifestations de sa profonde connaissance et imprégnation de la culture chinoise traditionnelle.

La section *sciences du langage* propose 2 articles :

Pang Maosen qui étudie le couple texte-discours, entre synonymie et dichotomie, en approfondissant les différents cadres conceptuels dans lesquels il peut être amené à s'inscrire ;

Xia Xiaoxiao qui se focalise sur un mot, « suffisance » en tant qu'attitude et sentiment, et se fixe comme objectif d'en étudier la représentation linguistique et discursive en français et en chinois, faisant apparaître une variabilité cognitive et des implications en termes didactiques.

La partie *traductologie* de cet ouvrage porte sur la gastronomie :

Sun Yue et **Fu Rong** passent en revue les procédés par lesquels les plats et ingrédients chinois sont retranscrits en français, dictés par des choix stratégiques liés d'une part au message (culinaire et culturel) et à la forme linguistique telle que perçue dans l'environnement cible.

La section consacrée aux *études francophones* se place sur le terrain des institutions :

Meng Yali revient sur la construction en France au début de la troisième république d'un nouveau cadre moral pour l'instruction civique, décorrélé du fait religieux au profit de l'émergence de la patrie et de la langue française en tant que forces unificatrices.

Pour clore cet ouvrage, 5 *résumés de thèses* récemment soutenues sont proposés à la lecture, comme autant d'exemples de la diversité des travaux de recherche menés sur ou autour de la francophonie, démontrant un regard aiguisé sur les enjeux et les problématiques du dialogue des cultures, des littératures et des didactiques.

Qu'il me soit permis pour conclure de remercier chaleureusement Fu Rong, Li Keyong et Pu Zhihong pour leur inlassable engagement au service de cette revue, dont les travaux font référence dans le domaine de l'enseignement du français et font d'eux non seulement des acteurs majeurs de la construction et de la circulation des connaissances en didactique des langues, mais aussi des partenaires de premier plan des échanges scientifiques et éducatifs entre la France et la Chine.

À l'heure du bouclage de ce numéro, la pandémie de Covid-19 sévit dans le monde et nos contacts sont altérés voire empêchés. Alors que les gestes barrière et la distanciation sociale sont devenus la norme, cet ouvrage témoigne de l'essentialité de nos relations, comme humains bien sûr mais aussi comme enseignants et comme chercheurs, et de la nécessité de continuer à partager nos idées et à confronter nos savoirs. Puisse ce volume rassemblé dans ce contexte si particulier contribuer à maintenir ce lien vivant entre tous ses lecteurs.

Synergies Chine n° 15 / 2020



Didactique
des langues-cultures





ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Approche interculturelle des genres en contexte universitaire : les étudiants sinophones face au texte argumentatif

Tatiana Aleksandrova

Université Grenoble Alpes, France

tatiana.aleksandrova@univ-grenoble-alpes.fr

Catherine David

Université Aix-Marseille, France

catherine.david@univ-amu.fr

Reçu le 31-03-2020 / Évalué le 12-05-2020 / Accepté le 22-06-2020

Résumé

Cet article traite des difficultés rédactionnelles d'un public d'apprenants sinophones en contexte universitaire français. Ce public a besoin de compétences rédactionnelles solides, car il se destine souvent à intégrer des formations universitaires en France. Nous proposons une démarche didactique basée sur un corpus comparable. Nos analyses portent sur la mise en place d'une analyse interculturelle de productions écrites dans une classe de FLE composée d'apprenants sinophones. Les analyses linguistiques que font les apprenants nous permettent de traiter les aspects interculturels importants pour la prise de conscience des différences rhétoriques.

Mots-clés : démarche interculturelle, analyse textuelle, rhétorique contrastive

法国高校中跨文化体裁教学案例研究：以中国留法学生的论说文写作为例

摘要

本文旨在探讨留法中国学生在大学的法语写作困难问题，因为他们需要具备良好的写作能力，进入法国高等教育体系。我们基于语料对比，对法语班（FLE）中国学生的作文进行跨文化视角的语篇分析，发现透过跨文化的一些重要元素，能够帮助我们理解解法中两种不同的修辞表达。

关键词：跨文化交际法，语篇分析，对比修辞学

Intercultural approach to gender in the university context: Chinese-speaking students facing the argumentative text

Abstract

This article deals with the question of the writing difficulties of Chinese-speaking learners in a French university context. These learners need solid writing skills because they often intend to integrate university in France. We propose a didactic approach based on a comparable corpus. Our analyses relate to the implementation of an intercultural analysis of written productions in a French as a foreign language class made up of Chinese-speaking learners. The linguistic analyses made by the

learners allow us to deal with the intercultural aspects important for the awareness of rhetorical differences.

Keywords: intercultural approach, text analyses, contrastive rhetoric

1. Problématique et contexte de l'étude

La rédaction en langue étrangère (LE) est un problème persistant chez les apprenants surtout lorsque leur langue première (L1) et la LE sont éloignées, comme c'est le cas du mandarin et du français. Cependant, les apprenants sinophones sont nombreux à apprendre le français et à vouloir poursuivre leurs études en France. Ils sont donc confrontés aux problèmes rédactionnels tant au niveau de la maîtrise de la syntaxe de la phrase qu'au niveau de l'organisation textuelle.

Ces difficultés ont fait l'objet de nombreuses études en linguistique et didactique des langues étrangères et secondes. Connor (1996) constate la conscience des apprenants vis-à-vis de leurs difficultés. Les étudiants évoquent des difficultés au niveau lexical liées à leurs compétences en L2, des difficultés émotionnelles qui sont liées au sujet à traiter et à leurs représentations de ce sujet ainsi que des difficultés d'organiser leur texte.

Il nous semble que les enseignants, tout comme les apprenants, ne sont pas suffisamment formés pour apporter des corrections détaillées et constructives et aider les apprenants à dépasser les difficultés en production écrite (Bastos, 2015).

Les ouvrages didactiques proposent des conseils généraux pour construire un texte en FLE, des listes de connecteurs, des exemples types de productions de différents genres textuels. Cependant, ces outils didactiques ne prennent pas suffisamment en compte les aspects interculturels. Les outils proposés peuvent convenir à un public d'apprenants européens qui ont appris à passer par des étapes similaires lors de l'acquisition de leur L1 au cours de leur scolarisation. En revanche, les apprenants des cultures plus éloignées, comme les apprenants sinophones auront peut-être plus de difficultés à s'habituer à cette manière aussi précise et détaillée d'élaborer un texte. Nous pensons en nous appuyant sur les recherches antérieures que la démarche d'enseignement de la compétence écrite devrait davantage s'appuyer sur le profil des apprenants, leurs origines, leurs traditions, leurs habitudes scolaires (Castellotti, Nishiyama, 2011).

Notre problématique part du terrain : comment concilier didactique de l'écrit et hétérogénéité langagière et culturelle des apprenants ? Quels dispositifs pédagogiques proposer pour permettre aux apprenants allophones de mieux appréhender les conventions des écrits universitaires (Mangiante, Parpette, 2011)

très culturellement connotés (Hidden, 2013) tout en les incitant à prendre du recul sur leur(s) langue(s)-culture(s) ? Et quelle démarche mettre en œuvre pour susciter le dialogue interculturel et mettre en valeur les langue(s)-culture(s) de l'apprenant dans le processus d'appropriation (Castellotti, 2001, 2017) ? Cette étude propose d'analyser l'utilisation d'une approche interculturelle des genres de textes (Hidden, 2013) dans une classe d'apprenants sinophones du français de niveau B2/C1 au Centre Universitaire d'Etudes Françaises (CUEF) à l'Université Grenoble Alpes (UGA).

2. Cadre théorique

Notre cadre théorique se situe au carrefour des études en acquisition, de la linguistique textuelle, de l'approche interculturelle des genres et de la didactique de l'interculturel.

2.1. Interculturel

Penser l'interculturel en didactique des langues, c'est considérer l'apprenant, non plus « comme une machine à apprendre mais comme un sujet doté de capitaux culturels propres, tenant à la fois de ses appartenances (historiques, générationnelles, sociales) et de sa singularité irréductible » (Porcher, 1999 : 250-251). C'est apprendre à mieux connaître l'autre tout en apprenant à mieux se connaître soi-même. L'interculturel réside dans l'interprétation de la relation, dans la confrontation (Abdallah-Preteuille, 1999, 2003). En apprenant une nouvelle langue on s'ouvre à d'autres cultures et mentalités ce qui conduit à remettre en question « l'universalité » de ses propres représentations et à développer un regard réflexif sur soi. Il s'agit alors de fournir à l'apprenant des outils de distanciation (Bakhtine, 1984), en mettant en place une démarche comparative car « une culture étrangère ne se révèle dans sa complétude et dans sa profondeur qu'au regard d'une autre culture » (Bakhtine, 1984 : 348-349). Cette « rencontre dialogique de 2 cultures n'entraîne pas leur fusion, leur confusion (...) elles s'enrichissent mutuellement » (*ibid.*) On parle en didactique de l'interculturel d'un modèle de construction du savoir culturel qui prend la forme d'un mouvement en spirale qui consiste à travailler sur les représentations culturelles de l'apprenant, observer ce que font les autres pour revenir à un soi modifié (De Carlo, 1998). L'enjeu est de progresser et en même temps garder son identité, ne pas la perdre. La définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle donnée dans le CECRL (2001, 2018) va dans ce sens.

Cette prise de conscience, est souvent accompagnée par un médiateur qui est l'enseignant (Narcy-Combes, 2009). Il est donc très important pour ce dernier de savoir jouer ce rôle, d'être capable et prêt à relativiser ses représentations et conventions culturelles pour rentrer dans une démarche comparative, inductive et co-construite avec l'apprenant. Cette compétence interculturelle est nécessaire aussi bien pour l'apprenant, en tant que futur étudiant et membre de la société et donc acteur du monde professionnel que pour l'enseignant, en tant que médiateur et personne capable d'entendre et de comprendre des points de vue et des conventions culturelles diverses et variées.

2.2. Acquisition de la compétence écrite en L2

Les études antérieures montrent la complexité cognitive du mécanisme de rédaction en général et son importance encore plus élevée en langue étrangère. Ce processus nécessite d'identifier l'environnement de la tâche, d'activer la mémoire à long terme avant de procéder à la rédaction elle-même (Flower, Hayes, 1980). Ces processus sont étroitement liés à la L1 de l'apprenant, ses connaissances encyclopédiques et les conventions rhétoriques. Il pourrait les transférer en L2, mais les études pointent sur le fait que très souvent les apprenants manifestent un certain recul des compétences rédactionnelles en L2. Selon les auteurs, ce recul est dû à une focalisation trop importante sur les aspects locaux du texte, à savoir la grammaire et le lexique, au détriment de l'organisation d'ensemble (Hidden, 2013). En même temps, le transfert de la L1 peut être la source des maladresses et des problèmes au niveau de la structuration du texte qui sont liés aux conventions rhétoriques spécifiques à la L1 de l'apprenant.

Dans ses travaux, Kaplan (1966) analyse les productions écrites d'apprenants allophones d'anglais et constate des différences importantes dans la façon d'organiser les paragraphes dans ces textes. Selon l'auteur, contrairement aux scripteurs anglophones qui adoptent une progression linéaire, les scripteurs des langues asiatiques mettent en place un développement circulaire des idées. Les retours et les répétitions sont donc autorisés dans les textes. Ces différences d'ordre organisationnel seraient en partie à la base des problèmes rencontrés par les apprenants des langues étrangères lors de la rédaction d'un texte.

Suite aux travaux de Kaplan, Connor (1996) propose d'étudier les productions d'apprenants selon cinq critères rhétoriques qui sont : la linéarité, la connexité, le plan, l'implication du scripteur et le style. La linéarité correspond au déroulement du thème à travers le texte. Le plan est un critère qu'ils connaissent déjà à travers leur L1 et ils savent qu'un texte doit être composé de plusieurs parties. La connexité

correspond aux enchaînements des idées dans un texte. Elle peut être explicitée par l'emploi des connecteurs ou gardée implicite laissant au lecteur la possibilité de deviner les rapports entre les phrases. L'implication du scripteur est un critère qui peut être analysé à travers l'utilisation des pronoms personnels ou des modes (par exemple l'impératif) dans le texte. Quant au style, ce critère correspond à l'utilisation des métaphores, des anecdotes, des comparaisons et d'autres procédés stylistiques dans le texte. Hidden (2013) montre que la manière d'appréhender ces critères est très culturelle. Ce sont ces critères que nous utilisons pour analyser notre corpus.

2.3. Difficultés des apprenants sinophones

D'après les travaux antérieurs, les apprenants issus des cultures asiatiques éprouvent souvent des difficultés particulières à l'écrit en langues étrangères telles que le français et l'anglais (Bi, 2016, Connor, 1996). Ces difficultés sont liées à plusieurs facteurs : la distance entre les langues, les différences entre les conventions rhétoriques, et les différences entre les cultures éducatives.

Du point de vue de la langue maternelle, la syntaxe du chinois, en tant que langue isolante, permet un ordre de mots libre dans la phrase. Le verbe n'a pas une valeur aussi importante dans la phrase. Les adjectifs sont considérés comme plus importants, ce qui n'est pas le cas du français où le verbe est considéré comme le pivot de la phrase (Jiao, 2012). Les propositions peuvent s'ajouter l'une à l'autre sans marquage explicite entre elles. Les liens de juxtaposition sont fréquents. Ainsi, apprendre à organiser les mots dans une phrase française, dont l'ordre canonique est SVO peut être vu comme une limitation de la pensée. La même remarque peut être faite pour la syntaxe : apprendre à former des subordonnées peut paraître difficile, car cela nécessite un travail cognitif important sur l'explicitation des liens entre les idées.

En ce qui concerne les différences rhétoriques, les écrits en chinois sont souvent basés sur des associations, des légendes, des renvois vers les traditions et l'histoire. Le scripteur tend à faire des suggestions sans s'imposer directement dans le texte. La raison de cette implication indirecte réside dans la culture chinoise basée sur le confusionnisme qui demande tout d'abord le respect mutuel entre les inter-actants. L'objectif principal de la communication est considéré comme la recherche d'harmonie. L'intérêt collectif doit être placé plus haut que l'intérêt personnel. L'expression de son point de vue doit donc se faire en respectant les codes de politesse de la culture en question.

La culture éducative a également un rôle très important dans le développement de toutes les compétences langagières et notamment des compétences rédactionnelles en langues étrangères. Pour l'enseignement des langues étrangères, même si l'approche communicative se met en place dans certains établissements depuis quelques années, les méthodes traditionnelles sont encore très utilisées en Chine en milieu institutionnel (Chevalier, 2011).

Les étudiants peuvent donc ressentir un choc culturel du point de vue des techniques didactiques utilisées quand ils arrivent en France. Ils sont incités à prendre la parole spontanément, à exprimer directement leur point de vue, à critiquer, à débattre et à défendre les intérêts personnels. Or, tout cela va à l'encontre de leur culture et de leur personnalité.

Progressivement, ils apprennent les nouveaux principes et essaient d'apprendre les moyens linguistiques nécessaires pour ces nouvelles formes d'expression. Ils doivent donc comprendre les autres, faire comme les autres mais ne pas perdre leur identité.

Ces remarques nous servent pour un fondement théorique vis-à-vis du public qui est au centre de nos analyses. Cependant, nous restons attentives aux questions liées aux stéréotypes et nous comprenons bien que tous les apprenants sinophones ne présentent pas exactement les mêmes caractéristiques. Ils ont chacun leur profil socio-biographique qui peut expliquer certains de leurs comportements et attitudes envers les langues, la culture, les textes et la rédaction. Ces remarques sont aussi présentées dans une perspective dynamique, à savoir, les caractéristiques décrites sont valables dans un temps, mais les progrès économiques et politiques font que les méthodes changent, la culture éducative est soumise aux transformations.

3. Méthodologie

Notre démarche méthodologique s'inspire de l'approche interculturelle des genres que Hidden (2013 : 47) définit ainsi :

Il s'agit de faire comparer à l'apprenant deux textes relevant du même genre, l'un rédigé dans sa langue maternelle et l'autre en français en attirant son attention sur les différences non seulement au niveau linguistique mais surtout au niveau du contenu, de l'organisation des idées et de la cohésion textuelle. Cette démarche est particulièrement valorisante pour l'apprenant qui découvre ainsi qu'il est l'héritier d'une tradition rhétorique particulière.

Nous avons donc procédé à un recueil de corpus de deux types. Le premier corpus est un corpus linguistique composé de 35 textes. Ces textes sont produits par deux

groupes de scripteurs : 20 francophones natifs et 15 sinophones natifs. Ces scripteurs sont étudiants en France et en Chine respectivement dans une des filières des sciences humaines. Ils ont 20 ans en moyenne. Selon les résultats de notre questionnaire socio-biographique, ils ne pratiquent pas de langues étrangères même si tous ont des connaissances en anglais comme résultat de leur scolarité.

Nous avons demandé à tous les scripteurs de rédiger une courte lettre de réclamation adressée au maire de leur ville. La rédaction a été réalisée en conditions d'examen et a été limitée à une heure. La longueur du texte est limitée à 250 mots en français et à 500 caractères en mandarin, ce qui représente un nombre de mots similaire.

Voici la consigne en français :

Vous habitez dans une ville qui organise chaque année un grand concert gratuit pour marquer la fin de l'été. Pour des raisons financières, votre ville annonce qu'elle veut supprimer cet événement musical. Vous écrivez au maire de la ville pour le persuader, à l'aide d'arguments et d'exemples précis, des avantages culturels et touristiques que ce concert représente. Vous insistez également sur l'intérêt économique de cette manifestation pour les commerçants et les artistes de la région (250 mots).

La consigne a été présentée en chinois pour les scripteurs sinophones :

Nous avons veillé à ce que les productions des natifs répondent aux conventions des pays concernés, à savoir qu'elles soient considérées par les enseignants natifs comme des textes bien structurés, cohérents et répondant aux exigences d'un texte argumenté et au genre de lettre officielle.

Au niveau du traitement des données, les textes produits en chinois ont été traduits et glosés, à savoir nous avons des indications grammaticales sur chaque idéogramme, une traduction littérale et une traduction de chaque proposition en français. Ce travail a été réalisé par des locuteurs natifs du mandarin.

Nous avons contrasté les productions de ces scripteurs selon les critères rhétoriques cités ci-dessus (Connor, 1996).

Le second corpus est constitué de la transcription d'une séquence didactique de deux heures menée dans une classe de FLE d'apprenants sinophones du niveau B2+/C1 se destinant à entrer à l'université française. Ces derniers suivent un cours qui mêle cours de langue générale, cours de technique d'écrits universitaires et cours de spécialité dans la composante de leur choix (niveau Licence). Ils suivent leur formation depuis environ 6 mois. Ils sont tous des locuteurs sinophones, certains

parlent des langues régionales. Leur profil se rapproche donc de celui des scripteurs, ce qui devrait, selon nous, favoriser les échanges interculturels.

Cette séance a été filmée et transcrite (GARS-DELIC). Nous menons et animons une discussion interculturelle autour des textes en question en invitant les apprenants à prendre conscience des spécificités des textes de chaque des francophones natifs et des sinophones natifs. Nous procédons à une analyse des interactions (Kerbrat-Orrechioni, 2005; Cicurel, 2011) pour appréhender les éléments qui témoignent de la construction d'une compétence interculturelle. Nous présentons dans cet article l'analyse de notre démarche.

4. Résultats des analyses

Notre analyse porte sur deux étapes réalisées au cours de la séance : une prise de conscience spontanée invitant les apprenants à s'exprimer spontanément sur les différences entre la rédaction de textes en chinois et en français ; une analyse textuelle et interculturelle comparant les productions des scripteurs natifs.

4.1. Prise de conscience

La première étape consiste à recueillir les représentations des apprenants sur l'activité d'argumenter et leurs difficultés vis-à-vis de ce type de texte. Les étudiants mentionnent surtout leurs difficultés lexicales nécessaires pour exprimer leurs idées. Ils sont aussi conscients de la difficulté à construire un plan et à donner des exemples concrets. Voici quelques extraits de ces échanges. Notons que les apprenants sont référés par un numéro (é1, é2) qui correspond à leur identité. L'enseignante est indiquée par « E ». Nous ne corrigeons pas les erreurs de langue (les apprenants sont de niveaux B2+/C1).

(1)

E : qu'est-ce c'est pour vous argumenter ? Qu'est-ce que ça veut dire ?

é1 : on présente différentes idées qui s'opposent

é2 : on défend, on s'oppose à une certaine idée

é3 : et on explique avec des exemples

Les étudiants semblent être un peu timides au début et sont incités à plusieurs reprises à prendre la parole. Cette hésitation, comme nous l'avons montré plus haut, ne provient pas de désintérêt des étudiants mais, au contraire, est liée au respect des autres selon les normes de la culture asiatique (Diep, 2011).

La deuxième question posée par l'enseignant concerne les difficultés ressenties devant ce type d'exercice à l'écrit. Deux étudiants prennent la parole pour exprimer trois types de difficultés : la construction d'un texte, le type de texte argumentatif, le lexique en lien avec la précision de la pensée (« exprimer clairement l'opinion », « c'est difficile d'avoir des idées claires »). L'enseignant synthétise ces trois types de difficultés qui fondent le texte argumentatif.

(2)

E : donc le plan, les exemples mais aussi la langue qui n'est pas assez précise ++ ouais ++ on a finalement ces trois choses : organisation de sa pensée, justification de sa pensée parce que c'est difficile de trouver des exemples et précision de sa pensée.

L'enseignant rajoute à ce premier ressenti spontané et personnel, la confrontation aux remarques des enseignants sur les productions écrites des étudiants. Les deux étudiants qui répondent retiennent l'utilisation des connecteurs, la cohérence et la justification des idées.

La démarche est réflexive et progressive : il s'agit de rendre les apprenants actifs en leur faisant exprimer spontanément les difficultés ressenties avant de les mettre en écho avec les remarques de leurs professeurs. L'enseignante propose ensuite de lire le sujet à la fois en français et en chinois. Un travail de groupes autour des textes produits par des scripteurs francophones et sinophones est ensuite proposé. La captation vidéo permet de voir que la proposition de travailler l'argumentation suscite un intérêt observable (attention des étudiants et participation assez spontanée). Il s'agit ici de recueillir les premières impressions sur ces textes.

(3)

E : [lecture du sujet de DELF en français] est-ce que quelqu'un veut lire le sujet en chinois s'il vous plaît ?

és : rires collectifs

E : ben oui (rire et geste d'évidence) on va travailler sur les deux langues si vous voulez bien et c'est bien de contextualiser notre travail (rire des étudiants)

é6 (lève la main pour lire) [lecture du texte en chinois]

és (rire), E (sourire), brouhaha et agitation des étudiants

E : c'est très beau hein ? C'est très agréable à écouter ++ donc je pense que tous vos camarades ont bien compris le sujet ++ (rire) déjà vous voyez qu'en français on a une limite de 250 mots alors qu'en chinois on va jusqu'à 500-600 caractères ++ bien sûr c'est pas tout à fait pareil ++ donc on ne compte pas de la même manière.

La démarche est comparative et plurilingue. On fait également l'hypothèse qu'elle motivera davantage les apprenants qui appuieront leur réflexion sur un terrain connu, familier et même privé. On remarque d'ailleurs qu'elle suscite des rires nombreux de la part des apprenants qui semblent apprécier cette intégration de leur L1 en classe. La vidéo permet de voir que l'enseignante principale du groupe sourit aussi et semble intéressée par cette nouvelle approche du thème. Nous pensons d'abord que les acteurs de la classe ne sont pas habitués à se retrouver devant un texte écrit en chinois dans le cadre du cours de français, et d'autre part les étudiants se retrouvent en totale connivence et complicité avec un texte qu'ils peuvent comprendre alors que l'enseignant ne le peut pas, inversant quelque peu les rôles dans la classe. Ce contraste est clairement exprimé par l'enseignant (E : « vous vous savez le lire + nous non »). Le fait que l'enseignant présente un texte incompréhensible pour lui aux étudiants les étonne, les amuse et même, nous en faisons l'hypothèse, semble les gêner puisque dans la culture asiatique (Robert, 2009) l'apprenant est dans une position d'écoute d'un enseignant qui en sait plus que lui. Le commentaire final sur la beauté de la langue contribue à mettre en valeur la langue première de l'apprenant et à toucher les affects positifs du groupe, élément clé de la motivation pour poursuivre l'activité.

Les étudiants sont très actifs quand ils expriment les différences entre le texte en français et le texte en chinois. Ils pointent le contraste entre un type d'écrit qui mobilise des arguments à l'échelle personnelle du scripteur (texte francophone) et un autre type d'écrit (texte en chinois) qui contient une dimension politique de grande ampleur, à l'échelle de la culture, de l'économie nationale, similaire à l'épreuve écrite du baccalauréat chinois. On retrouve les éléments présentés dans le cadrage théorique. Cette différence fait rire à plusieurs reprises les étudiants comme s'ils sentaient que le texte en chinois n'est pas adapté à la situation de communication. L'implication du scripteur et la place des affects sont également mentionnées, le scripteur francophone leur paraissant plus impliqué et donnant des arguments plus personnels que le scripteur sinophone.

(4)

E : vous voulez rajouter des choses sur la comparaison entre les deux types de rédaction ?

é2 : je crois que *l'étudiant français exprime très fortement le sentiment personnel ++* alors que *++l'étudiant chinois a la volonté de garder l'objectivité ++* de ne pas montrer trop de sentiments personnels

Enfin la consigne est surprenante pour les étudiants sinophones qui n'envisageraient pas de pouvoir écrire une lettre de protestation individuelle au représentant de leur ville. Cette prise de conscience, encouragée par l'enseignante, suscite à

nouveau des rires dans la classe. On ne sait pas si ces rires portent sur le contraste entre les deux langues ou sur la langue chinoise elle-même vis-à-vis de laquelle les étudiants, en France depuis plus de 6 mois et formés intensément aux techniques de l'écrit académique francophone, se distancient dans cette expérience, comme s'ils regardaient leurs codes et leur langue de l'extérieur.

(5)

E : j'ai une petite question à vous poser + c'est intéressant ce qui ressort de vos observations ++ mais est-ce que vous écririez une lettre au maire pour dénoncer votre décision de supprimer ?

és + E principale : (rires collectifs, agitation) : non

é8 : en fait en Chine pas beaucoup de gens écrivent des lettres ++on préfère + comment dire ++ si on a cette situation-là + on préfère + par exemple + appeler

é10 : ou on écrit dans un réseau social

Au cours de cette première phase, les étudiants manifestent une volonté d'expliquer les différences et en même temps une difficulté à pouvoir formuler leur ressenti. L'enseignante pose les questions, elle reformule, elle relance, elle joue un rôle important dans la construction de la compétence interculturelle des apprenants.

4.2. Analyse textuelle interculturelle

La seconde phase de travail commence par la présentation des critères de la rhétorique contrastive évoqués dans le cadrage théorique. Après une brève présentation, on propose aux apprenants de revoir les textes des natifs en choisissant un seul critère et d'observer les contrastes. Cette analyse est suivie d'une discussion avec le groupe classe et s'avère complémentaire à l'étape de prise de conscience. Certains critères attirent plus d'attention d'apprenants et sont plus faciles à traiter, comme celui de la connexité et de l'implication du scripteur, car les moyens linguistiques sont assez facilement repérables. Les apprenants ont plus de difficultés à prendre la parole car ils ne sont pas familiers de l'approche comparative d'une part, ni de ce genre d'analyse focalisée sur un aspect linguistique. Nous reprenons les points mentionnés par les étudiants concernant la connexité et l'implication du scripteur.

En ce qui concerne la connexité, un étudiant pointe la présence de connecteurs qui marquent l'enchaînement en français :

(7)

é8 : je pense que la langue française dit les choses à l'enchaînement + on dit de ça à ça avec des connecteurs + en chinois on prévoit plutôt un deux trois (geste) avec une synthèse

E : donc vous voulez dire que dans l'exemple chinois + il n'y a pas beaucoup de connecteurs ?

Quant à l'implication du scripteur, la présence des pronoms personnels « je » et « vous » est soulignée dans le texte en français.

(8)

é1 : dans le texte français il y a pas mal de + pas mal de + pronoms personnels + ça veut dire « je » « vous » + c'est un vraie personne (geste) soit le maire soit l'étudiant qui écrit ces lettres + mais dans le texte chinois on ne trouve aucun pronom personnel sauf au début

E : il n'y a pas ni « je » ni « vous » ?

é1 : il y a mais ce n'est pas une vraie personne, c'est comme « on »

Nous interprétons ce travail au regard des résultats de nos analyses textuelles qui montrent de nombreux contrastes. Nous focaliserons notre attention sur les critères qui ont été choisis par les apprenants.

Nous avons vu dans l'analyse que les étudiants essaient de pointer le nombre de connecteurs utilisés dans les textes et aussi leur nature, mais ils n'arrivent pas vraiment à justifier leurs réponses. L'analyse de l'ensemble des productions montre que les francophones et les sinophones emploient un nombre similaire de connecteurs, à savoir 10 connecteurs par texte en moyenne. En revanche, leur nature n'est pas la même, ce qui rejoint l'analyse des apprenants en classe. Si les francophones utilisent avec la fréquence similaire les organisateurs textuels (Adam, 2005) de type « et », « aussi », « d'abord » et les connecteurs argumentatifs comme « donc », « en effet », « car », les sinophones optent plus systématiquement pour des organisateurs textuels comme « 首先 » *shǒuxiān* (d'abord), « 最后 » *zuìhòu* (enfin), « 再 » *zài* / « 再者 » *zàizhě* (ensuite). Cela montre en effet que les liens entre les propositions sont plutôt d'ordre chronologique que logique.

L'autre critère choisi par les apprenants correspond à l'implication du scripteur. Les apprenants constatent l'utilisation fréquente du pronom « je » dans le texte français et peu de pronoms dans la production en chinois qui semble donc être moins personnalisée. Cette fois l'analyse de l'ensemble du corpus montre une autre tendance, à savoir on voit que les textes des natifs comportent un nombre similaire de pronoms. En revanche, le pronom « vous » est plus fréquent dans les textes des francophones. Il apparaît 4 fois par texte en moyenne. Il est suivi du pronom « je »

utilisé 3,5 fois par texte en moyenne. Cela montre l'importance du destinataire dans la lettre. Au contraire, dans les productions en chinois le pronom « 我 » (je) apparaît 5 fois en moyenne. Il est suivi de « 我们 » (nous) et de « 您 » (vous) employés chacun deux fois par texte en moyenne. Les scripteurs sinophones manifestent donc une implication forte dans les textes mais sollicitent le destinataire moins souvent que les francophones.

La différence d'interprétation des résultats d'analyse entre la classe et l'analyse linguistique du corpus montre l'importance d'étudier plusieurs textes afin d'avoir une représentation plus objective des propriétés textuelles. Nous sommes conscientes que l'analyse d'un seul texte est insuffisante, mais ce travail pourrait être prolongé par l'étude de plusieurs productions en classe.

5. Discussion et conclusions

Cette étude s'inscrit dans une approche interculturelle de l'écrit argumenté : elle est progressive, part d'une analyse de texte, en passant par celle de la phrase, pour déboucher sur des échanges plus ancrés dans les pratiques culturelles et les représentations du monde. La démarche interculturelle se situe à trois niveaux : celui du contenu (le texte argumenté écrit en français et en chinois), de la démarche et des interactions. La démarche est comparative, inductive, distanciée (les étudiants sont invités à réfléchir à leur manière d'écrire et de voir le monde), engagée (ils sont amenés à parler d'eux-mêmes, de leur vécu et en même temps), soutenue, exemplifiée et interprétée grâce au travail de recherche d'un chercheur chinois. Les postures sont parfois renversées puisque ce sont les étudiants qui expliquent à l'enseignant comment comprendre le processus d'écriture à l'œuvre dans la rhétorique et la culture chinoise. Enfin l'analyse des interactions montre une réelle co-construction d'une compétence interculturelle collective, une co-énonciation où chaque intervenant contribue à une meilleure compréhension de soi et de l'autre. Un grand nombre de relations se tissent entre l'enseignant et les apprenants, les apprenants eux-mêmes, les enseignants entre eux, tous les participants et les supports. L'interculturel se trouve, comme le disait Abdallah-Preteille (1999), dans l'interprétation de ces relations. La captation vidéo et les transcriptions ont révélé le rôle de l'enseignant de FLE dans l'animation des échanges (la posture, les questions, les relances, le vocabulaire utilisé en lien avec l'interculturel), la posture du linguiste dans l'explication des critères d'analyses des textes, les regards et les commentaires de l'enseignante habituelle en charge du cours, la participation des étudiants chinois (les regards), la formulation de leurs idées (hésitations, entrain), l'humour, les rires. Tous ces points de vue donnent de la profondeur aux échanges et attribuent au travail une crédibilité, loin des représentations de surface parfois stéréotypées qui se produisent dans certains échanges interculturels trop rapides.

Le projet visait au départ un travail linguistique sur le genre argumenté. Au cours des formations que nous avons menées auprès d'enseignants chinois, l'aspect interculturel est ressorti de manière très importante car l'activité de production écrite débouchait sur de longs échanges sur les manières de penser l'argumentation et les manières de penser tout court. C'est ce qui nous a poussé à animer cette séance avec les apprenants eux-mêmes.

Nous espérons que ces dispositifs alimenteront la réflexion didactique sur la prise en compte de l'hétérogénéité des besoins au sein d'une classe de FLE multilingue (David, Abry, 2018) et sur la nécessité de contextualiser davantage les activités.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. 1999. *L'éducation interculturelle*. Paris : *Que sais-je*.
- Abdallah-Pretceille, M. 2003. *Former et éduquer en contexte hétérogène*. Paris : Anthropos.
- Adam, J.-M. 2005. *La linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin.
- Bakhtine, M. 1984. *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Bastos, M. 2015. *Le professeur interculturel : l'éducation interculturelle des professeurs de langues dans la formation continue*. Paris : L'Harmattan.
- Bi, X. 2016. *Rhétorique de la dissertation : étude contrastive des conventions d'écriture académique en français et en chinois*. Université Sorbonne Paris Cité.
- Cicurel, F. 2011. *Les interactions en classe de langue*. Paris : Didier.
- Castellotti, V. 2001. *La langue maternelle en classe de FLE*. Paris : CLE international.
- Castellotti, V. 2017. *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris : Didier.
- Castellotti, V., Nishiyama, J.N. 2011. « Contextualiser le CECR ? ». *Le français dans le monde : Recherches et applications*, n° 50, p. 11-18.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier. [En ligne] : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [consulté le 30 mars 2020].
- Conseil de l'Europe. 2018. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. [En ligne] : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> [consulté le 30 mars 2020].
- Chevalier, L. 2011. « Les prises de parole difficiles chez les apprenants vietnamiens : vers un enseignement contextualisé de la communication ». *Le français dans le monde : Recherches et Applications*, n° 50, p. 105-112.
- David, C., Abry, D. 2018. *Pédagogie différenciée et classes multi-niveaux*. Paris : Hachette.
- De Carlo, M. 1998. *L'interculturel*. Paris : CLE International.
- Diep, K.-V. 2011. « Les prises de parole difficiles chez les apprenants vietnamiens : vers un enseignement contextualisé de la communication ». *Le français dans le monde : Recherches et Applications*, n° 50, 113-119.
- Hidden, M.-O. 2013. *Pratiques d'écriture. Apprendre à rédiger en langue étrangère*. Paris : Hachette FLE.
- Flower, L., Hayes, J. 1980. The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In: L. Gregg, E. Steinberg (Eds.) *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 31-50.

Jiao, J. 2012. *Aides à la rédaction universitaire pour un public chinois débutant. Conception d'une séquence FOU adaptée*. Mémoire de Master 2. [En ligne] : <http://dumas-00736487> [consulté le 12 février 2020].

Kaplan, R. B. 1966. "Cultural thought patterns in inter-cultural education". *Languagelearning*, 16, 1 et 2.

Kerbrat-Orecchioni, C. 2005. *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.

Mangiante, J-M., Parpette, C. 2011. *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : PUG.

Narcy-Combes, M.-F. 2009. « Développer la compétence interculturelle : un défi identitaire ». *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXVIII, N° 1, p. 93-104.

Porcher, L. 1999. « Apprentissages linguistiques et compétences interculturelles », *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz.

Robert, J-M. 2009. *Manières d'apprendre*. Paris : Hachette.

Conventions de transcription GARS DELIC

+ Pause silencieuse courte

++ Pause silencieuse plus longue

XXX Séquence inaudible



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Étude comparative basée sur le modèle SOMA d'*En route 1* et *Alter ego + 1*

ZHOU Li

Université de Technologie de Wuhan (Centre d'études francophones), Chine
mariettezhou@whut.edu.cn

YUN Bingjie

Université de Technologie de Wuhan (Centre d'études francophones), Chine
petitelodie@whut.edu.cn

Reçu le 01-04-2020 / Évalué le 23-05-2020 / Accepté le 26-06-2020

Résumé

Dans le cadre du modèle SOMA de Renald Legendre et basé sur l'interprétation de ce modèle par Claude Germain, le présent article **mène une étude comparative d'*En route 1* et *Alter ego+ 1*** autour de la conception de la langue, de relations d'enseignement et d'apprentissage, et du contact entre le milieu et l'objet langue. Notre travail ne cherche pas à apprécier l'un au détriment de l'autre manuel, mais à illustrer une fois de plus qu'il n'existe pas un manuel parfait, universel et applicable à tous les cas de figure, que tout manuel a sa raison d'être en contexte, et qu'il nous appartient de le coconstruire et codévelopper sur le terrain avec nos collègues, apprenants et contextes donnés.

Mots-clés : SOMA, *En route 1*, *Alter ego+ 1*

SOMA框架下中法教材《新经典法语 1》与《Alter ego + 1》比较研究

摘要

本文基于Renald Legendre提出的SOMA框架以及Claude Germain的相关阐释,对《新经典法语1》和《Alter ego + 1》中法两本法语教材进行比较研究。文章围绕语言观、教学观、学习观,以及不同环境下的法语学习等话题展开,目的绝非为了赞扬一方或贬损另一方,而是力图再次证明,恰如没有任何教学法是现成不变的、完美无缺和万能的,教材也不例外,使用教材教学的同时,需要教员和学习者在具体情境中共建和共同推进教材的优化。

关键词: SOMA, 《新经典法语1》, 《Alter ego + 1》

Comparative study of *En route 1* and *Alter ego + 1* under the framework of the SOMA model

Abstract

Based on the Renald Legendre's SOMA framework and Claude Germain's interpretation of this framework, this article conducts a comparative study of *En route*

1 and *Alter ego + 1* around the conception of language, teaching and learning relationships, and the contact between the environment and the language. In this article, we do not seek to praise one textbook or the other, but to demonstrate once again that, there is no such thing as a ready-made, perfect, and universal textbook, that it is up to us to co-construct and co-develop it in given contexts with colleagues and learners.

Keywords : SOMA, *En route 1*, *Alter ego+ 1*

Introduction

Par rapport aux manuels français de français langue étrangère (désormais FLE), les manuels chinois de français se caractérisent en général par le recours au structuralisme (Xu, 2010 : 97) : progression déterminée en fonction des zones linguistiques, priorité donnée à la grammaire, accent mis sur les composantes phonologiques et syntaxiques, petits dialogues fabriqués, etc. Force est cependant de constater que le manuel *En route* (en chinois 《新经典法语》, ci-après *ER*), publié en 2017, semble dans une certaine mesure se détacher de ces « étiquettes » et appliquer plus à fond le fonctionnalisme, ce qui représente une grande percée dans l'élaboration des manuels de FLE en Chine. Depuis sa diffusion sur le marché chinois, ce manuel est apprécié de beaucoup d'enseignants universitaires. Mais en même temps, la méthode française *Alter ego +* (ci-après *AE+*), parue en 2012 et largement pratiquée aux Alliances Françaises en Chine, est également employée dans nombreuses universités chinoises. L'idée nous est donc venue d'entamer une étude comparative de ces deux manuels (tome 1, livre de l'élève) en suivant le modèle SOMA de Legendre afin de partager quelques réflexions sur la conception de ces deux manuels.

1. Le modèle SOMA

En analysant ces deux manuels, il faut d'abord définir les points d'appui théoriques de notre étude. Dans son *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Renald Legendre (1988 : 514) définit une « situation pédagogique » comme « l'ensemble des composantes interreliées sujet-objet-agent dans un milieu donné ». Concrètement, selon Legendre, Sujet : l'être humain mis en situation d'apprentissage ; Objet : la langue et la culture ; Milieu : l'environnement éducatif, les opérations et les moyens ; Agent : les « ressources d'assistance » telles les personnes, les moyens et les processus. Cette situation englobe également trois types de relations pédagogiques : relation d'apprentissage, relation d'enseignement et relation didactique. Le cadre général de Legendre peut être représenté par la figure ci-dessous :



Ayant pour objectif de comparer les deux supports de l'Objet dans l'enseignement/apprentissage (ci-après E/A) supérieur du FLE en Chine, nous nous concentrons sur la nature de l'Objet et sa relation avec le Sujet, l'Agent et le Milieu.

2. Comparaison des deux supports de l'Objet

Selon Claude Germain (1993 : 14), la nature de l'Objet correspond à la conception de la langue qui suppose la nature de la langue et celle de la culture ; la relation d'apprentissage concerne le rôle de L1 (langue maternelle) et les activités pédagogiques, tandis que la relation didactique implique la sélection, l'organisation et la présentation du contenu. C'est dans cet ordre d'idées de Germain que se déroulera notre comparaison sous un triple angle de la conception de la langue, de l'apprentissage, et de l'enseignement.

2.1. Conception de la langue

À lire la préface et l'avant-propos d'*ER1*, il est aisé de relever que l'un de ses objectifs pédagogiques est de faire acquérir aux apprenants de solides connaissances linguistiques qui sont aussi importantes que les compétences communicatives langagières. À cet égard, *AE+1* a pour objectif ultime de réussir toute communication langagière. Cet objectif premier reflète une conception différente de la langue tant du point de vue de la nature de la langue que du point de vue de la nature de la culture.

2.1.1. Nature de la langue

Dans *ER1*, la langue est conçue à la fois comme un code linguistique et un système de communication, alors que dans *AE+1*, la langue est vue dès le début, à partir de ce qu'elle permet de faire, comme un phénomène oral ou écrit de communication et un outil d'action.

C'est pourquoi *ER1* commence par la section *Phonétique* qui se déroule sur les huit séquences. On y trouve des phonèmes, graphèmes, descriptions de l'articulation, exemples, connaissances phonétiques, et des exercices d'application. Cette partie phonétique n'a pas de lien direct avec le reste de la séquence. Après le document principal, une liste de vocabulaire et le vocabulaire thématique traduits en chinois constituent la section *Vocabulaire*. On peut aussi mêler la compréhension du document principal à l'explication du vocabulaire. Viennent ensuite les sections *Communication* et *Grammaire* où les règles grammaticales et les actes de parole sont présentés et exposés point par point de manière explicite. Avec *ER1*, on peut travailler la grammaire et les actes de parole de manière déductive ou inductive. Prenons l'exemple de la séquence 5, en observant une enquête sur les loisirs, on en sort le vocabulaire des sports et des activités artistiques de sorte que s'apprennent les verbes « faire » / « jouer » et leurs collocations liées aux loisirs. Ces actes de parole aideraient à la compréhension d'un dialogue dans lequel se passe l'enquête. Le manuel chinois laisse les enseignants choisir les méthodes inductive ou déductive selon la complexité de la grammaire ou des actes de parole et non selon la logique interne de leur relation avec le document principal. D'ailleurs, comme le manuel *ER1* prête autant d'importance à la langue qu'à la communication, les éléments communicatifs et linguistiques coexistent dans les consignes des productions. Par exemple : « Ecrivez 'ma journée typique' et 'une journée pas comme les autres'. Attention à l'expression des heures et l'emploi des verbes pronominaux. », « Créez une scène. Utilisez les expressions de cette séquence. ». Même parfois la communication a pour objectif de pratiquer des connaissances linguistiques, comme « Saluez vos voisins. Imaginez différentes relations pour utiliser différentes formules. ». En plus, les documents authentiques créent les situations authentiques faisant de la salle de classe un lieu privilégié pour développer les habiletés de communication. L'authenticité favorise également l'E/A du savoir linguistique. Les auteurs affirment dans la préface que l'un des mérites des documents authentiques est d'aider les apprenants à identifier les registres de langue et de donner un exemple à suivre. Ainsi, parmi les productions proposées, se trouvent certaines consignes telles que « Imiter les annonces de..., écrivez pour les autres personnes. », « Imiter..., faites une enquête... » ou bien « À l'exemple du texte..., écrivez... ».

Dans *AE+1*, la section *Phonétique* est abordée seulement à la fin de la conceptualisation des points linguistiques et elle reste toujours en lien avec la leçon en question. Les activités proposées sont écouter, lire, répéter ou observer, l'apprenant étant invité à découvrir lui-même des règles ou des connaissances phonétiques. En fin d'ouvrage, cette partie *Phonie-graphie* propose d'autres exercices phonétiques mais avec les mots, expressions et phrases relevés dans les leçons correspondantes.

La grammaire dans *AE+1* est traitée dans la section *Point langue* à l'appui des exemples également tirés de la leçon apprise, c'est donc une grammaire contextualisée et inductive. La section *Aide-mémoire* comporte les actes de parole, le vocabulaire thématique et parfois les conjugaisons irrégulières des verbes. Tout est travaillé en fonction du contexte et de la thématique. En bas de la section sont renvoyés les exercices à la partie *S'exercer* qui permet la vérification et la systématisation des acquis linguistiques et pragmatiques. Puisque l'objectif ultime de ce manuel est de réussir toute communication, les compétences productives sont toujours évaluées à la fin de chaque séquence pédagogique. Les productions finales et les tâches à accomplir font appel à toutes les ressources acquises. Les documents authentiques avec des sources authentiques affichées créent une atmosphère agréable ; et cela favorise la connaissance et l'utilisation de discours adaptés à une situation déterminée, cela favorise aussi la connaissance des domaines d'expérience et de référence ainsi que la connaissance et l'interprétation des normes sociales de communication et d'interaction.

2.1.2. Nature de la culture

Les thèmes culturels abordés dans ces deux manuels font référence à la vie quotidienne sans pour autant délaisser ce qu'on appelle communément la culture institutionnelle comme les arts, la géographie et l'histoire. L'initiation à la culture française se fait avant tout au moyen de la compréhension des documents principaux, puis à travers les sections qui contribuent spécifiquement à la culture.

Dans le manuel *ER1*, la culture fait partie intégrante de la langue : par les documents principaux à étudier, beaucoup d'éléments culturels implicites et explicites sont représentés dans la section *Communication* ou dans la section *Civilisation*. Une lecture analytique nous permet de constater que la culture dans *ER1* se réfère au mode de vie des Français et aux connaissances générales sur des sites touristiques, des villes et des célébrités. L'interculturalité est générée principalement par des rencontres ou des confrontations de la culture française avec la culture chinoise. La culture asiatique et la culture occidentale incarnent des éléments multiculturels.

Quant à *AE+1*, la culture est aussi intégrée dans les documents déclencheurs, mais elle peut encore être spécialement étudiée dans *Point culture*. De plus, une double page *Carnet de voyage* est proposée autour du thème de chaque dossier pour un élargissement culturel et interculturel. La culture sociale et communicative dans *AE+1* est aussi synonyme de la vie quotidienne, mais elle s'intègre surtout de manière très naturelle dans l'E/A de la langue au point d'entraîner plus facilement

et spontanément l'apprenant à s'y habituer. De même que le manuel chinois, *AE+1* ne laisse pas la culture savante telle que littérature, peinture, architecture, cinéma, musique, géographie, histoire, étendue jusqu'aux villes, pays et personnalités. Une description multiculturelle portant sur plusieurs villes ou pays caractérise la nature de la culture. Le manuel français applique en plus une approche interculturelle à travers des activités dans *Point culture* ou *Carnet de voyage*. Ce sont par exemple « Comparez (la situation des noms de famille des femmes mariées et des enfants en France) avec la situation dans votre pays », « Imaginez une enquête similaire dans votre pays » ; ou encore « Comparez (le rythme de la ville en France) avec votre pays ».

2.2 La relation pédagogique

Dans cette partie, notre analyse porte sur la relation pédagogique qui concerne en réalité la relation d'apprentissage et la relation didactique.

2.2.1. Rôle de L1 et activités pédagogiques dans la relation d'apprentissage

a) Rôle de L1

Dès lors que le manuel *ER1* est destiné aux apprenants chinois de spécialité de français, et que ces derniers sont pour la grande majorité de grands débutants de la langue de Molière, rien n'est étonnant de lire le chinois et/ou le français aussi bien dans sa *Préface*, ses sections *Phonétique*, *Vocabulaire*, *Communication* et *Grammaire* que dans ses consignes des exercices d'application. Quant à la langue de communication employée en classe, il existe différents cas de figure, mais d'une manière générale, le chinois cède sa place au français au fur et à mesure.

À l'opposé, le manuel français *AE+1* qui n'est pas seulement réservé aux apprenants chinois fait usage exclusif de L2 du début jusqu'à la fin, c'est-à-dire le français. Mais cela n'empêche pas les enseignants chinois de recourir de temps en temps au chinois notamment quand il est question d'explicitier une grammaire particulière. En tout cas, aujourd'hui, dans une classe de français en Chine, tout en encourageant à parler la langue cible, il n'est pas interdit d'utiliser la langue maternelle des apprenants en cas de besoin.

b) « activités pédagogiques »

Au sens large du terme, dans *ER1*, les activités pédagogiques comprennent d'une part les activités proprement dites de compréhension et de conceptualisation, et les exercices d'application et de systématisation d'autre part. À cela s'ajoutent

les activités culturelles et les tâches pédagogiques communicatives et proches de la vie.

Sur le fond, les activités de compréhension ne sont pas riches, elles manquent surtout d'une certaine cohérence logique pour entraîner l'apprenant à passer de la compréhension globale à la compréhension finalisée ou détaillée. Quant aux activités de conceptualisation, ce sont pour la plupart du temps la simple question-réponse, la découverte de règles de conjugaison, l'acquisition de structures ou patterns syntaxiques ou encore l'association des mots à une notion, etc. A notre avis, ces activités ne demandent pas vraiment une réflexion approfondie à partir d'une observation et d'une compréhension dans la mesure où la plupart des règles sont déjà explicitement présentées. Par ailleurs, la distinction entre les tâches pédagogiques communicatives et les tâches proches de la vie ne semble pas assez claire, si bien que les premières donnent l'impression plus importante. Enfin, les exercices fermés dans *Civilisation* semblent privilégier l'acquisition de connaissances culturelles générales, parce qu'ils invitent l'apprenant à compléter les informations culturelles au lieu de mener une réflexion sur des faits culturels.

Si, sur la forme, les activités pédagogiques dans *AE+1* ne diffèrent guère de celles du manuel chinois *ER1*, puisqu'elles sont également réparties en compréhension, conceptualisation, systématisation et production, il n'en est pas de même sur le fond. En effet, les activités d'anticipation préparent les élèves à une compréhension active du texte à étudier en leur posant des questions portant sur « qui », « que », « où », « quand », « comment », « pourquoi », « vrai ou faux ». Ces activités en vue de compréhension globale sont si bien organisées que l'apprenant entre vite et spontanément dans un état d'esprit disposé à repérer et à conceptualiser des faits et des règles de langue ou de culture dans une démarche inductive. Le manuel français se distingue en particulier par une grande variété d'activités sous différentes formes d'exercices d'application, d'association et de production comme les exercices à trous, les QCM, les phrases à remettre dans l'ordre, le jeu de vocabulaire. Les tâches pédagogiques communicatives et les tâches proches de la vie sont conçues de façon systématique et distincte. Ainsi, les activités proposées dans *Carnet de voyage* ont pour but de faire comprendre davantage le document principal et de susciter une réflexion interculturelle tout en élargissant des connaissances culturelles. A la fin de chaque dossier, les pages DELF testent les quatre compétences pour entraîner l'apprenant aux examens du DELF A1 et A2.

2.2.2. Sélection, organisation et présentation du contenu dans la relation didactique

La relation didactique est définie par la sélection, l'organisation et la présentation du contenu. La sélection des documents principaux dans ces deux manuels

est basée sur des situations empruntées à la vie quotidienne. Dans *ER1*, le vocabulaire, la majorité des points grammaticaux et des actes de parole proviennent des documents principaux. Il en est de même dans *AE+1*, le vocabulaire, la grammaire, les actes de parole, les points culturels et la phonétique sont tous relevés à partir des documents déclencheurs choisis.

Du côté de l'organisation et de la présentation du contenu, chaque séquence/ leçon est structurée comme dans le tableau ci-dessous :

ER1	AE+1
<ul style="list-style-type: none"> • Contrat d'apprentissage • Phonétique • Echauffez-vous (exercices de phonétique) • Document principal • Vocabulaire, Communication • Echauffez-vous (production ou exercices fermés) • Grammaire • A vous (exercices fermés et ceux de production) • Civilisation 	<ul style="list-style-type: none"> • Document déclencheur • Point langue • Aide-mémoire • Phonétique • Point culture • S'exercer • Production finale • Tâche

En somme, si le manuel français *AE+1* s'aligne manifestement sur l'approche communicative dans la perspective actionnelle, le manuel chinois *ER1*, quant à lui, affiche un éclectisme raisonné en combinant la méthode traditionnelle et l'approche communicative de type actionnel aussi bien dans l'E/A du vocabulaire thématique, de la grammaire explicite que dans les démarches pédagogiques de la compréhension orale et écrite jusqu'à la production orale et écrite.

2.3. Contact entre le Milieu et l'Objet

Le Milieu physique et socio-culturel de la rédaction et de l'utilisation des deux manuels se différencie l'un de l'autre. *ER1* est rédigé en Chine par sept professeurs chinois de FLE et destiné aux cours de type *Jingdu*¹ au cycle élémentaire dans les universités chinoises. *AE+1* est conçu en France par cinq professeurs français et adressé à des apprenants adultes ou grands adolescents débutants dans le monde entier. Le fil conducteur de la conception d'*AE+1* est largement guidé par le CECRL et le manuel prépare les apprenants aux examens DELF A1 et A2, tandis que *ER1* est fabriqué tout en considérant consciemment les directives institutionnelles, le *Programme de l'Enseignement supérieur du français élémentaire* en Chine, les spécificités des cours *Jingdu* à la chinoise, ainsi que les habitudes d'apprentissage des étudiants chinois. Le manuel chinois prépare les apprenants au TFS-42.

De ce contraste on pourrait dégager que l'Objet-langue/culture et la relation pédagogique étant mis en jeu dans le Milieu, ce dernier devient dans une certaine

mesure influent voire même déterminant à l'égard de la conception de l'Objet-langue/culture et de la relation pédagogique. C'est notamment le cas du manuel français *AE+1* né dans un milieu particulier de l'Europe du plurilinguisme et du pluriculturalisme où sont très valorisées les compétences communicatives langagières, les approches interculturelles, (co-)actionnelles ou encore la centration sur l'apprentissage et l'apprenant. C'est également le cas du manuel chinois *ER1* paru dans un milieu particulier de la Chine de réforme et d'ouverture où sont encouragés le développement intégré des cinq compétences fondamentales de l'apprenant de langue, en l'espèce, savoir écouter, parler, lire, écrire et traduire en français, l'éducation de l'apprenant-« acteur socialiste » par les langues-cultures dans la perspective interculturelle et internationale.

Conclusion

En aucun cas, notre étude comparative des deux manuels ne cherche à apprécier l'un au détriment de l'autre. Tant s'en faut ! Elle essaye de les distinguer tant par la conception de la langue-culture que par la conception de l'enseignement/apprentissage de la langue-culture dans les deux milieux linguistiquement et culturellement différents pour illustrer une fois de plus qu'il n'existe pas un manuel parfait, universel et applicable à tous les cas de figure, que tout manuel bien digne de ce nom a sa raison d'être en contexte, et qu'il nous appartient de le coconstruire et codévelopper sur le terrain avec nos collègues, apprenants et contextes donnés.

Bibliographie

Germain, C. 1993. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE international.

Legendre, R. 1988. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris-Montréal : Larousse.

Xu, Y. 2010. « Différences méthodologiques entre les manuels français et chinois de FLE sous l'angle de l'organisation structurelle du contenu ». *Synergies Chine*, n° 5, p. 89-98. [En ligne] : http://gerflint.fr/Base/Chine5/xu_yan.pdf [consulté le 30 mars 2020].

Notes

1. En bénéficiant des plus gros volumes horaires et crédits, le cours de type *Jingdu*, appelé aussi *Français fondamental ou Français général*, est un cours clé dans le cursus universitaire de la spécialité de français en Chine.

Test du français enseigné à titre de spécialité, niveau IV, destiné aux étudiants spécialisés en langue et littérature françaises à la fin de leur 2^e année d'études universitaires.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Synergies Chine n° 15 - 2020 p. 45-56

Le jeu dans l'enseignement du français langue étrangère en milieu universitaire chinois - le cas de l'Université des Langues étrangères de Beijing

LI Xiaoguang

Université des Langues étrangères de Beijing, Chine

lixiaoguang@bfsu.edu.cn

LI Hongfeng

Université des Langues étrangères de Beijing, Chine

lihongfeng@bfsu.edu.cn

Reçu le 15-01/2020 / Évalué le 10-05-2020 / Accepté le 12-06-2020

Résumé

Le présent article a pour objet d'étude le jeu dans l'enseignement du FLE en milieu universitaire chinois en s'appuyant sur le cas de l'Université des Langues étrangères de Beijing. D'abord, un état des lieux est dressé à partir des enquêtes réalisées auprès d'enseignants et d'étudiants de cette université. Ensuite, à la lumière de la « production-oriented approach (approche orientée vers la production) » (POA), nous analysons les possibilités d'une meilleure exploitation du jeu en tant qu'outil pédagogique dans l'enseignement des langues-cultures étrangères. Enfin, quelques propositions sont livrées dans le but d'améliorer la pratique ludique en classe de FLE dans le contexte chinois.

Mots-clés : jeu, FLE en Chine, POA

游戏在中国大学法语专业教学中的应用研究—以北京外国语大学为例

摘要

本文以北京外国语大学为例，探究游戏作为教学活动在中国大学法语专业教学中的应用。首先，本文基于对北外法语学院一、二年级精读课师生的问卷调查，总结了游戏在法语专业精读课堂中的使用现状。其次，本文借鉴“产出导向法”（POA）理论框架，对游戏作为教学手段的价值和潜力进行了分析。最后，本文提出几点建议，以期更好地将游戏融入中国法语专业教学中，发挥其积极作用。

关键词：游戏，中国法语教学，产出导向法

Game in the teaching of French as a foreign language in tertiary education in China - the case of Beijing Foreign Studies University

Abstract

This article studies the game in the teaching of French as a foreign language in tertiary education in China, with the case of Beijing Foreign Studies University as example. First, we conducted surveys of teachers and students at this university in order to know the current situation. Then, in the light of the “Production Oriented Approach” (POA), we analyze the possibilities of a better exploitation of the game as a teaching tool in the teaching of foreign languages-cultures. Finally, some suggestions are delivered with the aim of improving the use of games in teaching French in China.

Keywords: game, teaching of French as a foreign language in China, POA

Introduction

Le jeu comme support pédagogique est une pratique courante en classe de langue. Ceci étant, l'utilité du jeu ne fait pas l'unanimité tant parmi les enseignants que chez les élèves. Cette réticence s'explique en partie par le fait que le jeu est souvent considéré comme synonyme de détente, de divertissement gratuit et de pratique enfantine. Beaucoup de chercheurs, Roger Caillois (1965), Nicole de Grandmond (1995), Gilles Brougère (2005) entre autres, ont essayé de proposer une définition au jeu. Dans notre article, il importe moins de trouver une définition précise au jeu que d'analyser le jeu et ses valeurs en tant qu'outil pédagogique en classe de langue. Il faut reconnaître d'un côté que le plaisir est indissociable du jeu, et de l'autre que tout jeu peut être éducatif, à condition qu'il soit exploité de façon raisonnée, car comme tout autre outil, « l'efficacité du jeu tient moins à ses qualités intrinsèques qu'à l'usage que l'on en fait » (Silva, 2009).

Utilisé à bon escient, le jeu permet de susciter la curiosité des élèves, de consolider leur motivation, de créer un climat de confiance favorable à l'acquisition de la langue, de favoriser les échanges et les interactions des élèves entre eux. En effet, les activités ludiques, susceptibles de rendre attrayante la dimension sérieuse et rigoureuse de l'enseignement/apprentissage par une forme ludique, sont autant de sources de motivation et de créativité.

En tant qu'enseignantes chinoises de français à l'université, nous nous intéressons particulièrement à la pratique ludique dans l'enseignement du FLE en Chine, plus précisément en milieu universitaire. Quel est l'état actuel de la pratique du jeu en classe de FLE ? Comment cette pratique est-elle perçue par les enseignants et

apprenants ? Comment le jeu peut-il bien s'intégrer dans un programme qui est marqué par une grande intensité ? Pour répondre à ces questions, nous prendrons comme exemple la Faculté d'Études françaises et francophones de l'Université des Langues étrangères de Beijing (ci-après BFSU). La pratique ludique en classe de FLE à BFSU sera présentée avec les résultats d'une enquête et analysée à la lumière de la « Production-oriented Approach (approche orientée vers la production) » (ci-après POA), développée par WEN Qiuqiang, une grande chercheuse chinoise en didactique des langues étrangères.

1. La pratique ludique en classe de FLE à BFSU

Pour dresser l'état des lieux de la pratique ludique dans l'enseignement du français à BFSU, nous avons mené une enquête auprès d'une dizaine de professeurs chinois et une autre auprès d'une centaine d'étudiants de première et deuxième année à la Faculté d'Études françaises et francophones. Dans le cas du français enseigné à notre université, la scolarité s'étale sur quatre ans qui conduisent à l'obtention de la licence en langue et littérature françaises. Cette scolarité se répartit en deux cycles. Chaque cycle comprend deux ans. Les deux premières années constituent le premier cycle dit de base.

Notre analyse est axée sur les pratiques ludiques dans les cours de « Français élémentaire » et « Français intermédiaire » de ce cycle-là. Cela pour deux raisons. D'abord, la nature du cours. À la différence d'autres cours ou ateliers thématiques qui visent une compétence spécifique, les cours de « Français élémentaire » et « Français intermédiaire » restent des cours « généralistes » qui développent toutes les compétences : vocabulaire, grammaire, compréhension orale et écrite, expression orale et écrite, traduction. Ensuite, la forte intensité du cours. En première année, les étudiants suivent le cours de « Français élémentaire » à raison de 16 heures par semaine, et cela durant deux semestres qui comprennent chacun 18 semaines de cours. En deuxième année (toujours deux semestres, 18 semaines par semestre), le « Français intermédiaire » représente encore de nombreuses heures d'enseignement (8 sur 14 heures obligatoires par semaine). Cette grande intensité se traduit aussi dans le contenu, la progression et l'objectif pédagogiques. Dans une certaine mesure, les cours de « Français élémentaire » et « Français intermédiaire » représentent le noyau du cycle de base. Tout cela fait de ces cours un point d'observation idéal pour avoir un panorama de la pratique ludique dans l'enseignement du FLE à BFSU.

1.1. La pratique ludique aux yeux des enseignants

Notre enquête a été menée dans l'objectif de répondre à la question que nous nous sommes posées au début de l'article : Quel est l'état actuel de la pratique du jeu en classe de FLE ? Au total, douze collègues qui se chargent du « Français élémentaire » ou du « Français intermédiaire » ont répondu à notre questionnaire composé de neuf questions dont huit à choix multiples et une dernière ouverte¹. Le questionnaire a été distribué, récupéré et traité *via* une application.

En ce qui concerne la fréquence d'utilisation de jeux, neuf d'entre eux (75%) disent qu'ils emploient de temps en temps des jeux. Deux collègues avouent qu'ils intègrent rarement la pratique ludique dans leur cours. Seul un collègue estime fréquent son recours au jeu dans l'enseignement. Quant aux jeux utilisés, les jeux de rôle et la simulation représentent le type de jeux le plus pratiqué (91,7%), devant les jeux de langage (33,3%) et les jeux d'énigme (16,7%), alors que les jeux de société et les jeux numériques n'ont été pratiqués en classe par aucun collègue. Il faut souligner que la typologie des jeux est un sujet aussi vaste et complexe que la notion de jeu. Il nous sera donc impossible de fournir une typologie qui fait l'unanimité. Nous nous contentons de présenter un aperçu des activités ludiques en usage en nous inspirant d'autres chercheurs et en nous appuyant sur nos propres expériences.

Pour ce qui est des fonctions de la pratique ludique en classe, tous les collègues interrogés s'accordent à dire que le jeu permet de créer une ambiance conviviale et animée (100%). Dix d'entre eux considèrent le jeu comme source de motivation pour les élèves (83,3%). Neuf collègues (75%) reconnaissent au jeu sa fonction de développer chez l'élève des valeurs sociales et des compétences multiples (solidarité, esprit d'équipe, créativité, communication). Six collègues estiment que le jeu aide à renforcer l'efficacité de l'enseignement/apprentissage (50%). Face à la question « les jeux que vous aviez utilisés ont-ils atteint l'objectif prévu ? », onze d'entre eux (91,7%) ont répondu positivement, alors qu'un collègue pense que l'objectif est atteint dans la moitié des cas.

À la question « à quel type de contenu préférez-vous appliquer le jeu ? », les réponses sont les suivantes : expression orale (91,7%), grammaire (66,7%), vocabulaire (66,7%), compréhension écrite (25%), compréhension orale (16,7%) et expression écrite (16,7%). Parmi les facteurs pris en compte par nos collègues quand ils choisissent ou conçoivent des jeux, on peut citer les horaires du cours et le programme (100%), le contenu et l'objectif pédagogique (83,3%), les caractéristiques des étudiants (75%), le temps de préparation (41,7%), la disposition de la salle de classe et les équipements (16,7%).

1.2. La pratique ludique aux yeux des étudiants

Nous avons élaboré le questionnaire pour les étudiants en suivant la même logique et les mêmes objectifs que celui pour les enseignants. 105 étudiants de première et deuxième année ont répondu au questionnaire. Si, sur la fréquence d'utilisation de jeux, les résultats correspondent plus ou moins aux avis des professeurs, l'opinion est divergente quant à l'attitude envers la pratique ludique en classe. En effet, 61% disent qu'ils aiment les jeux ou espèrent avoir des activités ludiques en classe, tandis que 38,1% prennent une attitude indifférente. Un étudiant avoue même qu'il n'aime pas les jeux en classe. Parmi les fonctions du jeu en classe, créer une ambiance conviviale et animée (97,1%), stimuler et renforcer la motivation (78,1%) constituent les fonctions les plus prisées par les étudiants.

En ce qui concerne les jeux le plus souvent utilisés, les réponses des étudiants se rejoignent à celles des enseignants : les jeux de rôle et la simulation (85,7%). Nos propres expériences viennent à l'appui de ces résultats ressortis des enquêtes. En effet, dans le cours de français en première année, nous avons la tradition de consacrer une séance entière aux jeux dramatiques (les saynètes) tous les vendredis. Les étudiants étaient divisés en quelques groupes de quatre ou cinq personnes. Ils avaient à préparer une saynète soit en empruntant le thème de la semaine, soit en y intégrant ce qu'ils avaient appris durant la semaine (vocabulaire, grammaire, expressions entre autres). Maintenant que le cours de français oral (deux heures par semaine à partir du deuxième semestre de la première année) s'organise principalement autour des jeux dramatiques, nous avons de notre côté supprimé cette séance réservée aux saynètes sans pour autant rayer les jeux dramatiques de nos activités en classe. Au contraire, nous y recourons à différents niveaux qui vont de la simple mise en scène des dialogues dans le manuel à l'improvisation totale en passant par les jeux de rôle proposés. En deuxième année, malgré un usage moins fréquent, les jeux de rôle et la simulation occupent toujours une place privilégiée dans la boîte à outils des enseignants.

Un autre consensus entre enseignants et étudiants : les jeux de société et les jeux numériques ne sont jamais utilisés. Quand il s'agit des préférences et attentes des étudiants, les jeux de rôle et la simulation (71,4%), les jeux d'énigme (71,4%) remportent tous deux la première place, suivis par les jeux de langage (46,7%). Ce qui est intéressant, c'est que les jeux de société (29,5%) et les jeux numériques (12,4%) figurent enfin sur « la liste des classés ». Cela montre une certaine aspiration chez les étudiants « natifs numériques » à des activités ludiques non conventionnelles dans l'enseignement.

Quant à la question « pour quel type de contenu d'apprentissage espérez-vous avoir des jeux ? », les étudiants ont choisi comme suit : expression orale (92,4%), vocabulaire (80%), compréhension orale (60%), grammaire (48,6%), compréhension écrite (35,2%) et expression écrite (22,9%). Nous pouvons ainsi remarquer que les pratiques des enseignants répondent en général aux besoins des étudiants. Cela montre également l'efficacité des jeux dans le développement de la compétence orale. En effet, la prise de parole en classe représente un grand obstacle pour les étudiants. Le jeu, avec son côté ludique, permet de briser la glace, de détresser les élèves, de créer un climat de confiance entre tous, de dédramatiser l'erreur et de susciter enfin la prise de parole.

2. Vers une meilleure exploitation du jeu comme outil pédagogique à la lumière de la POA

De l'état actuel dévoilé plus haut nous pouvons conclure que le jeu en tant qu'outil pédagogique reste à exploiter. D'un côté, la pratique ludique n'est pas très fréquente en classe de français, une double confirmation de la part des enseignants et des étudiants. De l'autre, les bienfaits du jeu sont reconnus aussi bien par les enseignants que par les étudiants. À cette reconnaissance des vertus du jeu s'ajoutent une attente et une aspiration de la part des étudiants vis-à-vis des activités ludiques en classe. Ainsi, une meilleure exploitation du jeu serait nécessaire et bénéfique à l'enseignement/apprentissage du français à BFSU voire plus généralement en milieu universitaire en Chine.

Reste à savoir comment mieux intégrer le jeu dans notre enseignement pour optimiser ses bienfaits. Nous essaierons dans les pages qui suivent de puiser des inspirations dans la POA. Comme mentionné ci-dessus, le jeu présente de nombreux avantages en tant qu'activité pédagogique, surtout pour le développement des compétences productives. Nous remarquons ainsi la possibilité d'associer le jeu à la POA qui insiste sur le rôle de la production dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et de trouver des pistes qui permettent de mieux intégrer la pratique ludique aux cours de français.

2.1. La POA dans ses grandes lignes

La POA est une approche récente pour l'enseignement des langues étrangères en milieu universitaire, développée à partir des réalités chinoises par la linguiste et didacticienne chinoise, WEN Qiufang. Sur la base de ses propres expériences dans l'enseignement et de ses observations de classe, WEN a formulé en 2007 l'hypothèse

de l'« output-driven » (motivé par la production) en mettant en évidence le rôle de la production dans l'apprentissage des langues. Cette hypothèse est devenue en 2014 l'hypothèse de l'« output-driven, input-enabled » (motivé par la production, facilité par la réception) en revalorisant le rôle de l'« input » (la réception). La théorie de « production-oriented approach (approche orientée vers la production)» (POA) a vu le jour en 2015. « Le terme “ production ” est utilisé ici au lieu de “ output ”, parce qu'il inclut non seulement l'expression orale et écrite, mais également la traduction et l'interprétation² » (WEN, 2018). La POA a ensuite été révisée à deux reprises en 2017 et 2018 pour aboutir à un système théorique plus complet.

Nous pouvons identifier trois éléments constitutifs de la POA : principes pédagogiques, hypothèses d'enseignement et processus d'enseignement. Les principes pédagogiques comprennent « learning-centered » (centration sur l'apprentissage), « learning-using integration » (intégration apprentissage-utilisation) et « key competency » (compétences clés). Les hypothèses d'enseignement sont « output-driven » (motivé par la production), « input-enabled » (facilité par la réception) et « selective learning » (apprentissage sélectif). Le processus pédagogique comporte trois phases : motiver, faciliter et évaluer. Chacune de ces phases se déroule sous la médiation de l'enseignant qui joue un rôle essentiel.

Avec la POA, la production constitue le point de départ ainsi que le point d'arrivée de l'enseignement, tandis que la réception au milieu sert de facilitateur pour aider les apprenants à réaliser la production. L'originalité de la POA réside dans l'inversement de l'ordre d'enseignement (commencer par la production et se terminer par la production) et dans le nouveau statut de la production étant désormais à la fois un moyen pédagogique et une fin en soi (objectif à atteindre).

La POA est apte à nous inspirer dans l'enseignement du FLE en milieu universitaire chinois en général et dans la pratique ludique en particulier. Cela pour trois raisons. *Primo*, cette approche répond bien aux réalités chinoises puisqu'elle est née à partir des pratiques de terrain dans l'enseignement de l'anglais en milieu universitaire chinois. *Secundo*, elle a pour objectif de remédier à des problèmes détectés sur le terrain tels que « les méthodes pédagogiques centrées sur le texte », « un accent excessif mis sur la réception », « séparation entre l'apprentissage et l'utilisation », alors que les mêmes problèmes existent dans l'enseignement du français en Chine. *Tertio*, la POA a été expérimentée dans plusieurs universités chinoises par de nombreux enseignants d'anglais et d'autres langues. Les résultats montrent l'efficacité de la POA dans le développement des compétences chez les étudiants, surtout les compétences productives. Il est à noter que le jeu est souvent sollicité en classe de langue pour inciter les étudiants à s'exprimer plus librement

et plus spontanément, et ce faisant, développer leurs compétences productives. Vu ce point commun, nous essaierons de nous inspirer de trois principes de la POA pour étudier les possibilités d'une meilleure valorisation des atouts du jeu en tant qu'activité pédagogique.

2.2. Le nouveau statut du jeu comme activité productive centrale

Commençons par le principe central : « output-driven » (motivé par la production). L'hypothèse de l'« output-driven » s'appuie sur les points forts de trois théories : l'hypothèse de « comprehensible input » développée par Stephen Krashen, la théorie de l'interaction avancée par Michael Long et l'hypothèse de « comprehensible output » de Merrill Swain. En effet, l'hypothèse de l'« output-driven » reconnaît « les valeurs de l'input, de l'output et de l'interaction dans l'apprentissage d'une langue étrangère, mais elle ne souscrit pas à l'hypothèse partagée par les trois théories, selon laquelle l'apprentissage commence par la réception suivie ensuite par la production »³ (WEN, 2018). Avec l'hypothèse de l'« output-driven », l'ordre d'apprentissage est inversé : la production est placée avant la réception pour stimuler l'apprentissage.

Cet inversement de l'ordre d'apprentissage met l'accent sur la production comme source de motivation. Avec la POA, « les étudiants sont d'abord invités à entreprendre une activité de production (orale ou écrite) avant d'être exposés aux matériels d'apprentissage. Ainsi, les étudiants se rendront compte de leurs lacunes, ce qui stimule chez eux le désir d'apprendre ce dont ils ont besoin »⁴ (*Ibid.*). La POA estime qu'« une fois conscients de leurs lacunes, les étudiants, en tant qu'adultes, seraient motivés à s'engager activement dans l'apprentissage pour éviter l'embarras et pour mieux faire à l'avenir »⁵ (*Ibid.*). Cela dit, la POA prévient que « l'on doit être prudent car cela peut être culturellement sensible pour certains » (*Ibid.*). À notre avis, le jeu pourrait jouer un rôle positif, justement durant cette phase de « motiver ». Si la prise de conscience de leurs propres lacunes s'accompagne non seulement d'une envie d'apprendre, mais aussi d'un sentiment d'embarras voire de douleur pour certains, le jeu, avec son aspect ludique, parviendrait à stimuler la motivation tout en minimisant les effets négatifs du filtre affectif.

Avec le jeu, sous l'effet du « changement de la focalisation » (Silva, 2009), l'apprenant est susceptible de dépasser plus facilement des obstacles d'ordre affectifs tels que la peur de perdre la face, le regard de l'autre, etc. L'apprenant est ainsi amené à se rendre compte de ses limites de façon « inconsciente ». Et le désir de s'exprimer « vient en jouant ». De cette manière, nous pouvons tirer le meilleur parti de l'hypothèse de l'« output-driven » avancée par la POA. Suivant ce

fil conducteur, nous sommes arrivées à une idée « audacieuse » : donner au jeu un rôle central comme une véritable activité productive qui constitue à la fois le point de départ et le point d'arrivée du processus d'enseignement/apprentissage. Nous pensons aux jeux dramatiques, à la simulation (la simulation générale par exemple) et aux jeux de société. Ces jeux permettent « une mise en situation proche du réel et amènent les apprenants à utiliser la langue de manière aussi naturelle et authentique que possible » (Helme, Jourdan, Tortissier, 2014). Une intégration plus générale du jeu comme activité productive centrale dans le processus d'enseignement à l'instar de la POA nous paraît ainsi réalisable et prometteuse pour mettre à profit les avantages du jeu.

2.3. Le rôle pivot de l'enseignant comme médium dans la pratique ludique

Avec le principe de « centration sur l'apprentissage », la POA remet en cause la centration sur l'apprenant, notion introduite en Chine à la fin du siècle passé. Mettant en question l'enseignement traditionnel caractérisé par une centration sur l'enseignant, la centration sur l'apprenant a eu un effet positif sur l'enseignement des langues étrangères en Chine. Cependant, « le rôle professionnel de l'enseignant en tant que concepteur, organisateur et directeur de l'enseignement »⁶ (WEN, 2018) risquerait d'être négligé, alors que « l'enseignement doit être soigneusement planifié, efficacement organisé et guidé par des professionnels afin d'atteindre un rendement élevé »⁷ (*Ibid.*).

Le rôle de l'enseignant fait aussi l'objet de discussions dans la pratique ludique. La confusion à l'égard de son rôle dans la pratique ludique chez les enseignants les empêche de recourir aux activités ludiques. Quel est donc le rôle de l'enseignant ? Certes dans le jeu, l'apprenant est placé au cœur de l'action et au centre de son apprentissage. Mais, « que l'enseignant soit concepteur du jeu, “ maître du jeu ” ou “ personnage non-joueur », son rôle est essentiel : il est celui d'un médium d'apprentissage déterminant » (Musset, Thibert, 2009). Avec les types de jeux qui varient (jeu dramatique, jeu de rôle, jeu de société ou jeu vidéo), l'enseignant peut voir « son rôle se modifier, mais sans perdre de son importance » (*Ibid.*).

Cette affirmation du rôle pivot de l'enseignant correspond bien au principe de la POA. L'enseignant dans la pratique ludique joue tour à tour le rôle de concepteur, d'organisateur, de facilitateur, de consultant et d'évaluateur. Si des enseignants hésitent à intégrer le jeu dans leur enseignement, c'est souvent qu'ils éprouvent un « sentiment d'insécurité devant l'incertitude des effets et l'apparente remise en cause de la légitimité du professeur à la suite de l'introduction de pratiques peu conventionnelles » (Silva, 2009). À cela s'ajoute « la peur de perdre le jeu

de temps dont on dispose » (*ibid.*), surtout en cas du cours de français en milieu institutionnel chinois qui se caractérise par une grande intensité en contenu, une progression rapide en programme et une exigence élevée en qualité. Ainsi, pour une meilleure utilisation du jeu, il faut que les enseignants soient pleinement conscients et confiants dans leur rôle.

2.4. L'effet du jeu amélioré par l'évaluation collaborative entre l'enseignant et l'apprenant

Enfin, abordons un aspect qui revêt une grande importance mais souvent négligé dans la pratique ludique : l'évaluation.

La POA propose une évaluation collaborative entre l'enseignant et l'apprenant. Concrètement, cette évaluation consiste à combiner l'évaluation de l'enseignant, l'autoévaluation de l'apprenant et l'évaluation entre les paires. Dans la pratique ludique, l'évaluation est soit négligée, soit assurée uniquement par le professeur. Cependant, les apprenants pourraient et devraient être impliqués dans l'évaluation tant pour la production que pour les effets du jeu. D'un côté, cela aide à responsabiliser les apprenants dans leur apprentissage, à éveiller leur esprit critique, et à stimuler leur participation dans les activités ludiques, car l'évaluation est souvent aux yeux de l'apprenant un « privilège » réservé à l'enseignant. Inviter les étudiants à réaliser des autoévaluations et des évaluations pour leurs pairs dans le cadre d'une évaluation collaborative, représente donc un autre moyen d'optimiser les bienfaits du jeu.

Une évaluation adéquate apporte plusieurs avantages. En premier lieu, l'enseignant et l'apprenant peuvent tous deux prendre conscience des effets réels, des points forts et des limites du jeu mis en place, pour ensuite envisager des réajustements ou des améliorations. En deuxième lieu, l'évaluation collaborative favorise les interactions, que ce soit entre l'enseignant et l'apprenant ou parmi les apprenants. De cette manière, les objectifs pédagogiques, les activités en classe et les attentes des étudiants seront mieux associés et conciliés. En dernier lieu, cela permet le développement d'une complémentarité entre l'enseignant et l'apprenant en matière de savoir et savoir-faire du jeu. Avec l'interaction renforcée, nous pouvons même nous attendre à des « étincelles d'idée », puisque parmi les étudiants nous pourrions sans doute trouver de grands connaisseurs ou amateurs de jeux (surtout jeux de société, jeux numériques). Cela aide à élargir le répertoire de jeux de l'enseignant. En brisant la routine « l'enseignant propose, les apprenants réalisent sinon obéissent », nous pouvons espérer une meilleure exploitation du jeu.

Conclusion

Le jeu en tant qu'outil pédagogique revêt une multitude de fonctions pour l'enseignement des langues-cultures. Dans les classes de FLE en Chine, nous avons aussi intérêt à intégrer la pratique ludique dans notre enseignement qui se caractérise par une grande intensité et par l'éclectisme sur le plan didactique (Fu, 2007). La POA, développée à partir des réalités chinoises et pour répondre aux besoins de l'enseignement des langues étrangères en Chine, nous aide à mieux exploiter le jeu en tant qu'outil pédagogique dans le contexte chinois. Nos collègues à BFSU sont conscients des avantages du jeu et recourent aux activités ludiques en classe, même si la part du jeu n'est qu'une petite dose. En effet, réussir un jeu en classe n'est jamais chose facile. Bien des conditions doivent être réunies pour la réussite du jeu : pertinence du jeu pour l'apprentissage, adéquation avec le profil et les attentes des apprenants, ambiance propice à la mise en place, etc. Il est donc souhaitable que le recours au jeu puisse être facilité. Il y a quelques pistes à suivre. D'abord, établir son répertoire personnel de jeux en usage. Selon nos propres expériences, les activités ludiques en usage s'éparpillent souvent dans les fiches pédagogiques sans être regroupées ni catégorisées. Ensuite, enrichir ce répertoire par la discussion avec les étudiants, par sa propre création, en « fouillant » sur Internet ou ailleurs. Enfin, partager ce répertoire avec les collègues. La mise en commun des pratiques permet non seulement d'élargir le répertoire, mais aussi de mieux comprendre les conditions pour réussir le jeu. Toutefois, il faut garder à l'esprit qu'il n'existe pas de jeu « prêt-à-jouer » qui convient à tout et à tous. L'enseignant doit toujours veiller à une adaptation du jeu selon le contexte, l'objectif et le public visé. Tout compte fait, nous sommes amenées à conclure que, malgré les difficultés, le jeu représente un outil pédagogique intéressant et puissant qui mérite une attention particulière et une exploitation plus profonde.

Bibliographie

Fu, R. 2007. « L'éclectisme en milieu institutionnel chinois de français : une option spontanée et naturelle, obligée et obligatoire, mais risquée à certains égards ». *Synergies Chine*, n°2, p.75-84. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Chine2/fu.pdf> [consulté le 15 juillet 2019].

Helme, L., Jourdan, R., Tortissier, Kevin. 2014. « Le jeu en classe de FLE : intérêts et pratiques ».

Rencontres Pédagogiques du Kansai. [En ligne] : <http://www.institutfrancais.jp/kansai/files/2014/09/RPK-2014-Article.pdf> [consulté le 20 août 2019]

Musset, M., Thibert, R. 2009. « Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée ». *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, n°48. [En ligne] : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=48&lang=fr> [consulté le 23 juillet 2019]

Silva, H. 2005. Le jeu, un outil pédagogique à part entière pour la classe de FLE. [En ligne] : <http://www.franccparler-oif.org/le-jeu-un-outil-pedagogique-a-part-entiere-pour-la-classe-de-fle/> [consulté le 25 juin 2019].

Silva, H. 2009. « Le jeu comme outil pédagogique ». *Le français à l'université*, n° 1, p.2-3. [En ligne] : http://www.bulletin.auf.org/IMG/pdf_Journal_AUF_14-1.pdf [consulté le 5 juillet 2019]

Silva, H., Loiseau, M. 2016. « Jeu(x) et langue(s) : avatars du ludique dans l'enseignement/apprentissage des langues ». *Recherches et Applications*, N° 59.

Wen, Q. 2018. « The production-oriented approach to teaching university students English in China ». *Language Teaching*, 51(4), p.526-540. Doi :10.1017/S026144481600001X [consulté le 25 juin 2019].

Notes

1. Les neuf questions sont les suivantes : Utilisez-vous le jeu comme outil pédagogique dans votre cours ? Quels types de jeu avez-vous pratiqués en classe ? Quels sont les types de jeux que vous utilisez le plus souvent ? Quelles sont les fonctions du jeu en classe ? Lesquelles des fonctions susmentionnées vous paraissent les plus importantes ? Les jeux que vous aviez utilisés en classe ont-ils atteint les objectifs prévus ? À quel type de contenu pédagogique préférez-vous appliquer le jeu ? Quels sont les facteurs qui vous préoccupent quand vous choisissez ou concevez des jeux ? Décrivez un jeu que vous avez bien réussi en classe.

2. Traduit en français par les auteurs, l'original: « The term production is used here instead of output simply because it includes not only speaking and writing but also translation and interpreting. »

3. Traduit en français par les auteurs, l'original: « The ODH admits the value of input, output, and interaction in L2 learning but disagrees with the assumption, shared by all three hypotheses, that learning begins with input followed by output. »

4. Traduit en français par les auteurs, l'original : « Students are asked to try out a productive activity before getting help from any enabling materials. By doing so, students can notice what they lack in performing the assigned productive activity so that they are eager to learn what they want to. »

5. Traduit en français par les auteurs, l'original : « The POA assumes that if students realize their weaknesses, they, as adults, would like to learn more in order to avoid embarrassment and perform more effectively in the future. This kind of assumption, however, needs to be dealt with cautiously since it may be culturally sensitive. »

6. Traduit en français par les auteurs, l'original : « the teacher's professional function as a designer, organizer, and director of English instruction »

7. Traduit en français par les auteurs, l'original : « School instruction should be carefully planned, effectively organized, and professionally guided to achieve high efficiency. »



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Motivation d'apprendre le français comme 2^e langue étrangère : une étude basée sur le modèle socio-éducatif

ZHOU Yikai

Université du Hunan, Chine
eddiezhou99@hnu.edu.cn

CHEN Guangfeng¹

Université du Hunan, Chine
guangfengchen@hnu.edu.cn

Reçu le 01-04/2020 / Evalué le 07-05-2020 / Accepté le 28-06-2020

Résumé

La motivation est l'un des principaux facteurs liés à la réussite de l'apprentissage linguistique. Basé sur le modèle socio-éducatif de Gardner avec sa batterie de tests d'attitude/motivation (AMTB), cet article propose une analyse quantitative sur les différences dans les motivations d'apprentissage du français comme 2^e langue étrangère parmi les étudiants chinois en spécialité anglais et ceux en spécialité non-anglais. Après un t-test et un test de corrélation de Pearson des données sur SPSS, sont présentées les différences de motivation entre les deux groupes et les relations entre les facteurs de motivation. Puis, des réponses des entretiens ont été incluses pour comprendre pourquoi existent de telles différences.

Mots-clés : français-2e langue étrangère, motivation, étudiants chinois, spécialité anglais, spécialité non-anglais

法语作为第二外语的学习动机：一项基于社会教育模型的研究

摘要

动机是影响语言学习成果的主要因素之一。本文基于Gardner的社会教育模型及其“态度/动机测验量表”(AMTB)，对中国英语专业和非英语专业大学生学习第二外语法语的动机差异进行定量分析。经过SPSS的T检验和皮尔逊相关性检验，得出两组参与者之间动机的差异以及动机因素之间的关系，并结合对学生的访谈，阐释了差异存在的原因。

关键词：法语作为第二外语，动机，中国学生，英语专业，非英语专业

Motivation to learn French as a second foreign language: a study based on the socio-educational model

Abstract

Motivation is one of the major factors related to linguistic achievement. This article offers a quantitative analysis of the differences in motivations to learn French as

the second foreign language among English major and non-English major university students in China, based on the socio-educational model of Gardner with his Attitude/Motivation Test Battery (AMTB). After a t-test on SPSS and a Pearson correlation test of the data, the differences in motivation between the two groups and the relationships between the motivating factors are presented. Then, interview responses were included to understand why such differences exist.

Keywords: French as 2nd foreign language, motivation, Chinese students, English majors, non-English majors

Introduction

Le français, l'une des six langues officielles et de travail aux Nations Unies, est une deuxième langue étrangère (ci-après 2^e LE) très populaire auprès des étudiants chinois. Il est souvent perçu en Chine comme une langue romantique avec une longue histoire et une culture magnifique, qui offre la possibilité d'étudier et de travailler dans les pays francophones. Dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine, le français occupe une place de plus en plus importante, à la fois comme spécialité universitaire et comme une 2^e langue étrangère. Mais il est à noter que par rapport aux étudiants en spécialité de français, beaucoup plus nombreux sont les étudiants spécialisés en anglais et ceux non spécialisés en langue qui choisissent le français comme leur 2^e langue étrangère conformément aux Programmes d'enseignement supérieur de l'État. La question qui se pose avant tout est de savoir pourquoi ils font ce choix, ou en termes didactiques, quelles sont leurs motivations exactes à apprendre le français comme 2^e LE ? Les enjeux qui en découlent sont particulièrement importants pour les enseignants aussi bien dans leur planification des cours que dans la mobilisation de méthodes d'enseignement afin de maximiser leurs résultats pédagogiques. D'où provient notre étude qui a pour objectif d'examiner les différences de motivations à apprendre le français comme 2^e LE parmi les deux types d'étudiants en Chine, et de savoir si la motivation des étudiants chinois à apprendre le français comme seconde langue étrangère est liée à leur spécialité et s'il existe des corrélations entre les variables de motivation. Les résultats de cette étude sont censés être utiles à des fins pédagogiques pour les concepteurs de cours et les enseignants de français-2^e LE, et éventuellement pour ceux des cours d'autres 2^e LE.

1. Motivation et Modèle socio-éducatif

Selon le modèle socio-éducatif (Gardner, 2005 : 6), la motivation et l'aptitude sont les deux variables liées indépendamment à la réussite linguistique des apprenants. De plus, des études ont confirmé la relation positive entre la compétence

globale des élèves et la motivation à l'apprentissage d'une 2^e langue (ci-après 2^e L) (Semaan et Yamazaki, 2015 : 511). Du point de vue pédagogique, la définition de Mc Combs, citée par Wolfs (2001 : 47), explique que « la motivation est le fruit des interactions qui se nouent entre le vouloir de l'élève (motivation, attitudes affectives), son pouvoir (aptitudes intellectuelles) et le soutien social (respect, attention, confiance) ». Il convient de souligner que l'acquisition d'une langue est beaucoup plus complexe que l'apprentissage d'autres matières comme les mathématiques et la chimie à l'école. Puisque la langue joue le rôle de transmetteur à la fois de pensées individuelles et de cultures collectives, l'acquisition d'une langue traite donc également des facteurs émotionnels, sociaux et culturels.

Depuis 1959, lorsque Gardner et Lambert (1959) ont proposé les deux types de motivation d'apprentissage, la motivation instrumentale et la motivation intégrative, l'étude de la motivation pour l'acquisition des langues a vu diverses mises à jour. La plus grande avancée est sans doute la distinction entre motivation et orientation. Gardner a noté que « la motivation est un concept très large... On peut vouloir apprendre une langue pour des raisons qui pourraient refléter une orientation intégrative...» (Gardner, 2005 : 4), tel est le cas de dire que « Étudier le français est important pour moi car cela me permettra de mieux comprendre et apprécier l'art et la littérature français ». Les individus peuvent très bien être d'accord avec ce type d'énoncés, mais ils pourraient être ou ne pas être motivés à apprendre cette langue. Il en va de même pour l'orientation instrumentale. Selon Noels et *al.* (2001), l'orientation instrumentale correspond étroitement à la notion de motivation extrinsèque de Ryan et Deci (2000). Gardner a souligné que « dans de nombreuses situations, les individus pourraient très bien vouloir apprendre une langue pour des raisons purement pratiques » (Gardner, 2005 : 8). Pour être plus précise, l'orientation instrumentale traite des avantages positifs tels que la réussite aux examens, l'obtention de meilleurs emplois et le développement de professions par l'apprentissage d'une certaine langue. Et l'orientation intégrative, en revanche, selon Gardner, signifie l'ouverture d'une personne à assumer les caractéristiques d'un autre groupe culturel ou linguistique.

Pour mesurer la motivation, Gardner a conçu une batterie de tests d'attitude/motivation (AMTB), un questionnaire qui mesure les facteurs non linguistiques, en particulier affectifs, de la motivation des élèves à apprendre une 2^e LE. Il a intégré des variables de motivation au modèle socio-éducatif (voir figure 12). Ce modèle « concerne principalement la motivation et les facteurs qui la soutiennent » (Gardner 2005 : 6). Les sous-échelles de l'AMTB forment cinq échelles de l'indice de motivation des élèves à apprendre la deuxième langue. Selon Gardner (2005 : 5), dans le modèle socio-éducatif, les acquis linguistiques d'un individu sont directement

influencés par ses aptitudes et sa motivation. La motivation est fortement liée à deux classes de variables, les attitudes face à la situation d'apprentissage (ASA) et l'intégrité. L'instrumentalité est également un facteur d'influence de la réussite d'apprentissage médiatisé par la motivation, mais pas encore considéré comme un facteur majeur car l'AMTB a été développé pour évaluer les principales composantes affectives impliquées dans l'apprentissage d'une langue seconde. Les flèches bidirectionnelles reliant les trois variables signifient que l'ASA est positivement corrélée avec l'intégrité, tout comme l'intégrité avec l'instrumentalité. L'anxiété de langue est une variable plus complexe qui joue un rôle dans l'apprentissage des langues. Il « peut avoir des propriétés de motivation suggérant qu'il pourrait bien faciliter les acquis linguistiques » (Gardner, 2005 : 8). Il est considéré comme ayant une corrélation négative avec les acquis linguistiques, dans la mesure où des hauts niveaux d'anxiété des élèves peuvent entraîner des effets délétères sur l'apprentissage, et des compétences linguistiques inadéquates peuvent provoquer des sentiments d'anxiété chez les individus lorsqu'ils utilisent la langue.

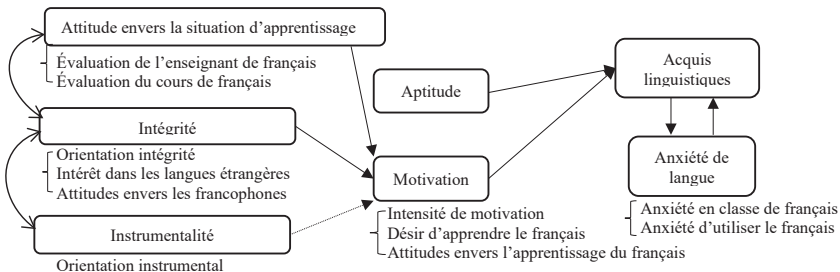


Figure 1 : le modèle socio-éducatif avec les variables de motivation (Gardner 2005 :6)

Toutes les variables fonctionnent et doivent être considérées ensemble. À l'exclusion de l'aptitude et les acquis linguistiques dans le modèle, les cinq autres échelles constituent ce que Gardner (1985 : 3) a appelé « l'indice de motivation / attitude » pour enquêter sur les facteurs exacts de la motivation des élèves en L2. L'indice ainsi que ses diverses composantes peuvent être mesurés par AMTB.

2. Méthodes

2.1. Les participants

Au total, 142 étudiants qui suivent les cours de français donnés par le même professeur à l'Université du Hunan (Changsha, Chine) ont participé à cette étude :

parmi eux, 81 sont en spécialité anglais et les 61 autres sont des étudiants en spécialité non-anglais (comme les études juridiques, la chimie, le journalisme). Tous les participants sont des locuteurs natifs du mandarin, l'anglais étant leur première langue étrangère et le français 2^e LE.

2.2. Instruments et procédures

Le questionnaire appliqué dans cette étude est une version adaptée de l'AMTB de Gardner (2004). Le questionnaire original a été conçu pour étudier les élèves du secondaire apprenant l'anglais comme langue étrangère, et s'est avéré plus tard applicable dans différents contextes (Gardner, 2005 : 3). Sur la base des résultats d'une étude pilote, nous avons finalement ajouté 8 nouvelles QCM (questions à choix multiples) au questionnaire. Les instruments utilisés dans cette étude sont les cinq échelles - attitudes face à la situation d'apprentissage, intégrité, instrumentnalité, motivation, anxiété de langue, qui ensemble forment l'indice de motivation (Gardner, 1985 : 3). Le questionnaire se compose de deux parties principales, des QCM nécessitant une réponse rapide et des questions d'auto-évaluation pour confirmation. Pour questions de choix, on a adopté les réponses à l'échelle de Likert en 6 points, avec « fortement en désaccord » et « fortement d'accord » étant les deux poles. La partie d'auto-évaluation demande aux élèves de marquer entre 1 et 7 points. La fiabilité de la cohérence interne du questionnaire a été évaluée au moyen du coefficient alpha de Cronbach et une fiabilité de 0,912 a été obtenue.

L'analyse des données est faite avec le Statistical Product and Service Solutions (SPSS) Version 21.0. Les participants étaient divisés en deux groupes, les étudiants en spécialité anglais (Groupe 1) et les autres (Groupe 2). D'abord un t-test indépendant des données est fait pour trouver les différences significatives entre les deux groupes, puis un test de corrélations de Pearson pour examiner les interactions entre les différentes sous-échelles de motivation des deux groupes.

3. Résultats

Dans cette partie, les résultats du t-test et du test de corrélation de Pearson sont présentés respectivement.

3.1. Différences dans les échelles et les sous-échelles de motivation : le t-test

L'indice de motivation décrit les aspects généraux de la motivation, étant la somme de tous les facteurs d'influence. En général, les résultats du t-test montrent que les indices de motivation des deux groupes sont significativement différents ($p < 0,1$). Bien que le Groupe 1 (les étudiants en spécialité anglais) et le Groupe 2

(les étudiants d'autres spécialités) partagent des similarités en termes d'intégrité, instrumentalité et anxiété langagière (tableau 1), ils montrent des différences significatives en ce qui concerne la motivation et l'attitude envers la situation d'apprentissage. De plus, des différences plus importantes se retrouvent dans les sous-échelles, notamment celles de l'encouragement des parents ($p=0.083$), des attitudes envers les francophones ($p =0,014$), de l'évaluation de cours de français ($p=0,089$) et du désir d'apprendre le français ($p=0,023$). Des comparaisons détaillées sont présentées ci-dessous.

Echelle/indice (score total)	Moyenne		Sig.
	Groupe 1	Groupe 2	
Attitude envers la situation d'apprentissage (60)	47.124	49.230	.098*
Intégrité (120)	93.074	96.934	.142
Instrumentalité (42)	27.346	28.148	.458
Anxiété langagière (66)	38.370	38.475	.946
Motivation (90)	65.259	69.131	.050**2
Indice de motivation (432)	298.420	312.000	.066*

Tableau 1 : Différences dans l'indice de motivation et ses échelles

3.1.1. Attitude envers la situation d'apprentissage

L'attitude envers la situation d'apprentissage constitue un indice des réactions des participants au contexte d'apprentissage des langues et est destiné à évaluer les attitudes des étudiants vis-à-vis du contexte dans lequel les langues sont enseignées. C'est la somme des évaluations des étudiants du professeur de français et du cours de français (Gardner, 1985 : 4). En ce qui concerne les attitudes face aux situations d'apprentissage, les deux groupes dans cette étude partagent une grande reconnaissance envers le professeur de français, et la différence significative réside dans les évaluations du cours de français : Groupe 1 est moins en désaccord avec l'énoncé « Pour être honnête, je n'aime pas mon français classe » (1,938, 1,525, $p <0,05$). Pour « mon attitude envers mon cours de français » dans la partie d'auto-évaluation, le Groupe 1 se situe en moyenne à 5,901 sur 7, tandis que le Groupe 2 à 6,279 ($p <0,05$). Il s'agit d'une différence significative montrant que le Groupe 1 est moins enthousiaste à propos de leurs cours de français.

3.1.2. Intégrité

Cette échelle reflète les réactions affectives des participants envers les francophones, leur désir d'apprendre le français pour des raisons intégratives (ou sociales) et leur intérêt général pour les autres langues (Gardner, 1985 : 1). Il comprend la somme des scores aux échelles suivantes : l'orientation intégrative, l'intérêt pour les langues étrangères et l'attitude envers les francophones.

Pour l'orientation intégrative, les deux groupes sont d'accord modérément ou fortement sur tous les énoncés. La différence significative réside dans l'énoncé « Étudier le français est important parce que je pourrai interagir plus facilement avec les locuteurs du français » (4,840, 5,262, $p < 0,05$). On constate que Groupe 2 manifestent plus d'intérêt pour les francophones, car ils sont davantage d'accord avec l'énoncé mentionnée ci-dessus et également d'autres énoncés comme « se sentent plus à l'aise avec les personnes qui parlent français » (4,642, 4,967, $p = 0,120$) et « mieux comprendre et apprécier le mode de vie français » (4,877, 5,082, $p = 0,252$).

Pour l'intérêt aux langues étrangères, les deux groupes montrent presque la même tendance mais des différences dans deux énoncés. Le Groupe 1 est plus en accord que le groupe 2 à propos de l'énoncé « étudier les langues étrangères n'est pas agréable » (2.593, 2.066, $p < 0,05$), et l'énoncé « J'aimerais pouvoir parler parfaitement plusieurs langues étrangères » (4.630, 4.000, $p < 0,05$). D'une part, le Groupe 1 souhaite pouvoir bien apprendre le français, d'autre part, il le trouve moins agréable que le Groupe 2.

Le Groupe 2 montre plus d'intérêt et d'inclusivité aux francophones. Ils sont significativement plus en accord sur les cinq affirmations suivantes : « La plupart des francophones natifs sont si sympathiques et faciles à s'entendre avec, nous avons de la chance de les avoir comme amis » (4.247, 4.738, $p < 0,05$), « J'aimerais pouvoir avoir beaucoup d'amis francophones natifs » (4.519, 4.934, $p < 0,05$), « Je voudrais connaître plus de francophones natifs » (4.975, 5.295, $p < 0,05$), « Plus j'apprends à connaître des francophones natifs, plus je les aime » (4.284, 4.803, $p < 0,05$) et « Vous pouvez toujours faire confiance aux francophones natifs » (2.642, 3.230, $p < 0,05$).

3.1.3 Instrumentalité

L'instrumentalité ne comprend que l'orientation instrumentale, qui souligne la valeur pragmatique ou utilitaire de l'apprentissage du français. Dans cette sous-échelle, le Groupe 1 souligne plus la relation entre l'emploi et les compétences

linguistiques. Ils rapportent des scores plus élevés à l'énoncé « Étudier le français est important parce que j'en aurai besoin pour ma carrière » (3,617, 2,820, $p < 0,05$). Cependant, le Groupe 2 se concentre davantage sur leur plan d'études et leur statut social ou leur réputation, s'accordant beaucoup plus sur le point « J'étudie le français parce que j'ai l'intention d'étudier dans les pays francophones à l'avenir » (2,852, 3,754, $p < 0,05$) et « Étudier le français est important parce que les autres me respecteront davantage si je connais le français » (3,951, 4,377, $p < 0,1$). Bien que les différences dans d'autres énoncés ne soient pas statistiquement significatives, nous verrons qu'en plus du travail et de la carrière future, le Groupe 1 étudie le français davantage pour réussir les tests, ce qui en Chine est toujours considéré comme un moyen d'augmenter la compétitivité des candidats. Pendant ce temps, le Groupe 2 est davantage axé sur les opportunités de poursuivre leurs études et de mieux se former ainsi que sur le respect social.

3.1.4. Anxiété de langue

L'anxiété de langue comprend l'anxiété liée à l'utilisation du français et l'anxiété liée aux classes de français. Le Groupe 1 est moins en accord avec l'énoncé « Cela m'embarrasse de répondre volontairement dans notre classe de français » (3,148, 3,770, $p < 0,05$). Ils sont moins en accord sur l'énoncé « Je me sentirais calme et sûr de moi-même si je devais commander un repas en français » (2,914, 3,393, $p < 0,05$) et plus en désaccord sur le point « Ça ne me dérange pas du tout de parler français » (2,321, 2,770, $p < 0,05$). Il semble que le Groupe 1 soit moins anxieux en classe de français, mais plus soucieux d'utiliser le français dans d'autres contextes.

3.1.5. Motivation

Il s'agit d'une échelle de la motivation de l'individu à apprendre le français et c'est la somme des scores sur l'intensité de la motivation, le désir d'apprendre le français et les attitudes envers l'apprentissage du français (Gardner, 1985). On constate que l'attitude et le désir du Groupe 1 d'apprendre le français semblent nettement moins positifs que ceux du Groupe 2, sauf qu'ils montrent une meilleure compréhension de l'importance des cours de français dans le programme scolaire. Ils rapportent significativement moins de scores sur les trois points suivants : « Apprendre le français est vraiment génial » (4,975, 5,361, $p < 0,05$), « Je jouis vraiment de l'apprentissage du français » (4,333, 4,934, $p < 0,05$) et « J'aime apprendre le français » (4,889, 5,279, $p < 0,05$); en attendant, ils sont davantage en accord avec le point « Le français est une partie très importante du programme

scolaire » (5,037, 4,623, $p < 0,05$). De plus, ils sont plus en accord avec l'énoncé « Pour être honnête, je n'ai vraiment aucune envie d'apprendre le français » (1,901, 1,508, $p < 0,05$). Les scores moyens des deux groupes dans l'auto-évaluation de « ma motivation à apprendre le français » sont de 5,272 et 5,738 ($p < 0,05$), ce qui renforce à nouveau le constat que la motivation du Groupe 1 à apprendre le français est moins intense que celle du Groupe 2.

3.1.6. Encouragement parental

Bien qu'il n'existe pas une telle échelle dans le modèle de Gardner présenté dans la section 2, elle est cependant mesurée par l'AMTB et les résultats du t-test montrent des différences significatives entre les deux groupes. En plus, ses corrélations inattendues avec d'autres sous-échelles nous poussent à reconsidérer sa position. Pour l'instant, nous l'appelons une « sous-échelle », qui évalue dans quelle mesure les élèves se sentent encouragés par leurs parents à apprendre le français comme 2^e LE. Le Groupe 2 pense qu'ils reçoivent significativement plus d'encouragement de la part de leurs parents, ce qui peut être prouvé par la réponse aux énoncés « mes parents essaient de m'aider à apprendre le français » (2.235, 2.852, $p < 0,05$), « mes parents sont très intéressés par tout ce que je fais dans ma classe de français » (2.963, 3.836, $p < 0,05$) et « mes parents m'encouragent à pratiquer mon français autant que possible » (3.654, 4.295, $p < 0,05$).

3.2. Interactions entre les facteurs de motivation : corrélations entre sous-échelles

Le test de corrélation de Pearson nous aide à comprendre les relations entre les différentes sous-échelles de l'indice de motivation des étudiants chinois. De façon inattendue, l'encouragement des parents et l'attitude envers les francophones s'avèrent être des facteurs essentiels qui étaient cependant ignorés dans les résultats des études existantes.

L'orientation intégrative est corrélée positivement à 7 sous-échelles à un niveau fort ou extrême. Parmi eux, le désir d'apprendre le français (0,843), les attitudes envers l'apprentissage du français (0,819) sont les deux éléments extrêmement corrélés avec l'orientation intégrative. En comparaison, toutes ces sous-échelles corrélaient moins intensément à l'orientation instrumentale qu'à l'orientation intégrative. Cependant, l'orientation instrumentale montre une plus forte corrélation avec l'intensité de motivation (0,613) et l'encouragement des parents (0,59), alors que leurs taux de corrélation avec l'orientation intégrative sont de 0,571 et

0,398. Il faut noter qu'on a constaté une forte corrélation positive entre l'orientation intégrative et l'orientation instrumentale (0,72).

L'attitude envers les francophones constitue la sous-échelle qui a des corrélatifs dont la plupart à des niveaux forts ou extrêmes. Ses trois éléments les plus corrélatifs sont le désir d'apprendre le français (0,816), l'orientation intégrative (0,799) et les attitudes envers l'apprentissage du français (0,76). Il constitue donc un élément d'intégrité important pour les étudiants chinois.

Le résultat de corrélation de l'encouragement parental est bien frappant. L'encouragement parental, un facteur qui ne montre pas d'importance dans les études dans d'autres contextes, avait néanmoins le plus de corrélations parmi toutes les sous-échelles concernées dans cette étude. Bien qu'aucune des corrélations concernant l'encouragement parental ne soit d'intensité forte ou extrême, il a 6 corrélations au niveau moyen. L'encouragement des parents semble être un facteur corrélant considérable à l'orientation instrumentale (0,59) et au désir d'apprendre le français (0,525), mais un facteur moins corrélant à l'orientation intégrative (0,398). Et ils corrélaient également à l'intensité de motivation des étudiants (0,466), leurs attitudes envers l'apprentissage du français (0,432) et leurs attitudes envers les francophones (0,432).

4. Discussions

L'analyse comparative menée dans cette étude a montré des différences claires dans la motivation à apprendre le français comme 2^e LE entre ces deux groupes. Les étudiants en spécialité d'anglais, bien que formés en tant qu'apprenants professionnels en langue, manifestent moins d'intérêt pour la langue française et les francophones, et attachent une plus grande importance aux avantages pratiques que l'apprentissage du français leur apporte, en particulier pour leur futur développement de carrière. L'apprentissage du français comme 2^e LE semble avéré plus difficile pour le Groupe 1 (les étudiants en spécialité d'anglais) que pour le Groupe 2 (les étudiants en d'autres spécialités). Les étudiants du Groupe 1 semblent plus soucieux d'utiliser le français en dehors de la classe. Ils trouvent que c'est moins agréable de l'apprendre. De plus, ils reçoivent moins d'encouragement de la part de leurs parents. Et leur motivation générale pour apprendre le français est moins intense que celle du Groupe 2.

De plus, avec le test de corrélation de Pearson, on a constaté des relations entre les facteurs de motivation chez les étudiants chinois qui apprennent le français comme 2^e LE : 1) Les orientations intégratives et instrumentales sont positivement corrélées, et l'orientation instrumentale corrèle davantage à l'intensité

de motivation. 2) L'encouragement des parents corrèle plus à l'orientation instrumentale, et il contribue considérablement à la motivation à apprendre une 2^e LE. Et il est clair que les étudiants du Groupe 2 reçoivent plus d'encouragement parental pour apprendre le français et leur motivation générale est nettement plus forte. 3) Les attitudes envers les francophones sont un élément essentiel de l'intégrité des étudiants chinois et, par conséquent, de la motivation générale à apprendre le français.

Les langues étrangères ne sont pas le premier choix de spécialité pour certains étudiants en anglais lorsqu'ils ont été admis à l'université. Certains ont même été transférés à la spécialité d'anglais en raison des politiques d'admission. À l'heure actuelle, dans la plupart des provinces, si l'étudiant n'atteint que la note d'admission d'une université, il / elle perdra très probablement la chance d'accéder aux spécialités les plus favorisées et sera transféré vers des spécialités moins populaires. Et malheureusement, la spécialité d'anglais, considérée comme « peu utile » par la plupart des parents chinois, est parmi les spécialités les moins favorables dans de nombreuses provinces. Il est donc compréhensible que les étudiants de cette spécialité n'aient initialement pas d'intérêt pour les langues étrangères. De plus, les étudiants ont souvent une assez faible base en anglais, ce qui conduit à des résultats scolaires insatisfaisants ; cela pourrait même réduire leur confiance et leur motivation pour apprendre pas seulement l'anglais, mais aussi une autre nouvelle langue étrangère. En même temps, si les étudiants en anglais ont une forte motivation instrumentale d'apprendre l'anglais (ce qui est souvent le cas pour les étudiants chinois), cela pourrait entraîner des effets inhibiteurs sur leur motivation d'apprendre d'autres langues (Lu et Zheng, 2019 : 34).

Certains étudiants en anglais rapportent qu'ils ont toujours tendance à comparer leur compétence en anglais avec leur compétence en français. En d'autres termes, ils ont une notion plus forte de « soi idéal en L2 » au terme de Dörnyei (2014 : 65) qui a décrit l'image de soi supposée d'un élève dans l'apprentissage de L2 (c.-à-d. à quel point il lui-même doit apprendre). Le « soi idéal en L2 » est un facteur puissant de motivation à apprendre une langue particulière parce que l'on s'efforce de réduire l'écart entre le soi réel et le soi idéal (Csizér et Lukács, 2010 : 1). Et dans le même temps, de nombreux étudiants en anglais dans nos entretiens croient qu'ils n'ont plus le même dispositif d'acquisition de la langue lors de l'apprentissage de l'anglais à un plus jeune âge. Un tel écart entre l'anticipation et la réalité a conduit à une pression supplémentaire sur eux-mêmes, de sorte qu'ils trouvent le français encore plus difficile à gérer que les étudiants d'autres spécialités qui prennent le français simplement comme complément facultatif à leurs connaissances linguistiques. De plus, en fait, le « soi idéal en L2 » et l'orientation intégrative ne s'excluent pas

mutuellement (Mendoza et Phung, 2019). On a constaté que le «soi idéal en L2» et l'intégrativité allaient de pair (Gu et Cheung, 2016: 22). Par conséquent, un tel écart peut également diminuer l'intégrativité des étudiants, ce qui pourrait expliquer pourquoi le Groupe 1 montre moins d'intégrativité dans leur motivation.

En fait, les deux groupes reçoivent tous les deux des cours de français avec généralement le même contenu à la même fréquence par le même professeur. En raison des différents objectifs de l'apprentissage du français, les réponses des deux groupes doivent différer. Pour la plupart des étudiants en anglais qui se concentrent davantage sur les utilisations pratiques, ils se sont plaints dans notre interview que l'apport actuel est bien en deçà de leurs besoins pour bien apprendre la langue. Ils n'aiment pas ce cours en raison de leur manque d'intérêt pour la culture concernée ou la langue elle-même, mais pour le manque de temps pour le tutorat et la pratique. Nous ne pouvons pas simplement conclure que les étudiants en anglais sont fatigués d'apprendre une autre langue étrangère. En fait, ils aiment le professeur de français pas moins que les étudiants d'autres spécialités, et ils réussissent encore mieux en classe et aux examens. Il est donc urgent de modifier le programme actuel.

La large population, les possibilités relativement limitées, d'emploi bien rémunérés ainsi que les charges de vie rendent ensemble la société chinoise extrêmement concurrentielle. En conséquence, croyant que leurs enfants ne peuvent pas être retardataires sur la ligne de départ, les parents chinois dans le pays et à l'étranger ont fait leurs images du tigre due à leur manière insistante d'éducation. « Avant d'aller à l'université, maman et papa ont toujours insisté pour faire des choses qu'ils croyaient bonnes pour moi - Olympiade mathématique, piano, anglais... Maintenant, ils me donnent toujours des conseils. Et comme je vois de plus en plus la réalité sociale, je commence maintenant à comprendre que certains de leurs conseils, comme apprendre le français, est aussi mon intérêt. » Un étudiant de troisième année spécialisé en mathématiques nous a dit. Il convient de noter que lorsque les enfants deviennent matures et que ces commandes se transforment en suggestions ou même en encouragements, les parents chinois ont la capacité d'influencer leurs enfants adultes de manière plus positive.

La corrélation positive entre l'orientation instrumentale des étudiants chinois et la motivation d'intégration est bien en conformité avec le point de vue de Gardner (2005 : 8). Selon lui, on s'attend également à ce que les individus qui ont un haut niveau d'intégrité aient un haut niveau d'instrumentalité. Cependant, cette corrélation positive chez les étudiants chinois a ses particularités en raison de leurs conditions logiques et psychologiques. D'une part, les Chinois sont nés pour se soucier des commentaires des autres sur eux-mêmes et sur certains objets.

Et ces commentaires, à plus grande échelle, constituent une représentation sociale. Selon Jodelet (1989 : 45), la représentation sociale est « une forme de connaissance, socialement développée et partagée, ayant un but pratique et contribuant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ». La France et la langue française sont toujours associées à la langue romantique et au mode de vie romantique aux yeux du monde et de la société chinoise, et c'est exactement ce que croient les étudiants qui ont une attitude positive envers les francophones, selon nos entretiens. En étudiant la motivation des étudiants à apprendre le français à Taiwan, Dreyer a conclu que la représentation sociale est un facteur important (Dreyer, 2009 : 31). Cela peut également être corroboré par notre constatation selon laquelle les attitudes envers les francophones constituent un facteur essentiel pour l'intégration des étudiants dans notre étude. Il a adopté le concept de « motivation existentielle » pour accommoder l'orientation intégrative et l'orientation instrumentale des participants. Il a souligné que :

les buts de l'apprenant qui consistent à améliorer sa qualité de vie et à donner plus de sens à son existence sociale et individuelle entraînent une orientation qui rompt avec les orientations instrumentales et intégratives. Un étudiant de français à Taiwan, par exemple, peut choisir cette langue pour voyager en France, affirmer son statut social, orientations instrumentales qui rejoignent un véritable intérêt pour le rôle de l'art en France (orientation intégrative). Ces motivations ne sont cependant que des étapes pour atteindre un autre but qui serait l'introduction d'un mode de vie plus romantique dans le quotidien de la société taiwanaise, jugé trop pragmatique par l'apprenant (motivation existentielle) (Dreyer 2009 : 40).

Rappelons nos résultats qui ont montré que le Groupe 1 et le Groupe 2 partagent très peu de différence dans l'orientation instrumentale et l'orientation intégrative, et le fait que les habitants de Taiwan et de la Chine continentale partagent généralement le même contexte culturel, on peut raisonnablement supposer qu'il n'y a actuellement pas de distinction claire entre les deux types d'orientations parmi les étudiants chinois. Ce qu'ils ont en tête, c'est que la représentation sociale de la France et de la langue française prouve que leur apprentissage du français est utile à leur réussite et à leur bonheur futur. Dans une certaine mesure, ce concept de motivation existentielle pourrait bien expliquer cette corrélation positive entre l'orientation instrumentale et l'orientation intégrative des étudiants chinois.

Enfin, quelques notes sur le modèle socio-éducatif de Gardner (2005 : 6) qui montre les facteurs contribuant à la réussite linguistique des élèves. À l'origine, les attitudes à l'égard de la situation d'apprentissage, l'intégralité et l'instrumentalité étaient considérés comme des facteurs qui influencent la réussite linguistique par

le biais de la motivation des élèves, et l'instrumentalité était liée à la motivation avec une ligne pointillée en raison d'une influence relativement plus faible sur la motivation. Cependant, selon nos résultats du test de corrélation de Pearson, l'instrumentalité et l'encouragement des parents sont plus étroitement corrélés positivement avec d'autres sous-échelles de l'indice de motivation des étudiants chinois que ce qui est supposé dans le modèle précédent de Gardner. Ainsi, dans le cas de motivation des étudiants chinois d'apprendre le français- 2e LE, la position de l'instrumentalité et l'encouragement devraient être reconsidérés.

Conclusions

La motivation des apprenants présente un intérêt pragmatique pour les enseignants de langues et les concepteurs de programmes qui souhaitent que leurs cours correspondent aux besoins et aux intérêts des apprenants. Les différences de facteurs de motivation entre les étudiants de spécialité d'anglais et ceux d'autres spécialités trouvées par le t-test, et les relations entre ces facteurs de motivation révélées par l'analyse de corrélation devraient aider les concepteurs de cours et les enseignants à être conscients des caractéristiques relatives et leur permettre de découvrir des méthodologies potentiellement efficaces. Il faut admettre que cette étude souffre de la limitation inévitable d'un échantillonnage pratique qui rend les résultats ouverts à la question et à la vérification. Des recherches supplémentaires sont nécessaires pour clarifier ces questions et examiner la généralité des résultats de cette étude. Cependant, nous nous permettons de proposer, sur la base des résultats de cette étude, des suggestions d'utilisation potentielle pour les concepteurs de programmes, les enseignants de français comme seconde langue étrangère, les étudiants et même leurs parents.

D'abord, plus de modifications sont nécessaires pour les cours de français comme seconde langue étrangère. Pour mieux aider les étudiants à réaliser leur soi idéal de langue, plus d'heures d'enseignement peuvent être ajoutées au programme, en particulier pour les étudiants en spécialité d'anglais, car ils attachent une plus grande importance aux compétences linguistiques, alors que les étudiants en d'autres spécialités sont plus intéressés par la culture et les communautés françaises. Ainsi, différents objectifs peuvent être mis dans le matériel pédagogique, les examens et même les devoirs.

Deuxièmement, comme la motivation influence les acquis linguistiques des étudiants, les enseignants et les étudiants devraient bien connaître la motivation des étudiants. Un questionnaire peut être appliqué aux cours de français comme seconde langue étrangère au début et à la fin de chaque semestre afin que

l'enseignant puisse adopter les méthodes d'enseignement appropriées et évaluer son travail d'enseignement. Pendant ce temps, l'effet de l'encouragement parental ne peut être ignoré. Afin de stimuler la motivation des étudiants à bien apprendre le français, les enseignants et les parents peuvent coopérer pour donner des suggestions appropriées sur les activités d'apprentissage des étudiants.

Bibliographie

- Csizér, K., Lukács, G. 2010. « The comparative analysis of motivation, attitudes and selves: The case of English and German in Hungary ». *System*, n° 38(1), p.1-13.
- Dörnyei, Z. 2014. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Routledge.
- Dreyer, S. 2009. « Apprentissage du français et motivation existentielle. Le cas des universités à Taiwan ». *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 40, p. 31-47.
- Gardner, R. C., Lambert, W. E. 1959. « Motivational variables in second-language acquisition ». *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, n° 13(4), p. 266.
- Gardner, R. C. 1985. *The attitude/motivation test battery: Technical report*. University of Western Ontario. [En ligne]: <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/AMTBmanual.pdf> [consulté le 10 septembre 2019].
- Gardner, R. C. 2004. Attitude/motivation test battery: International AMTB research project. *Canada: The University of Western Ontario*. [En ligne]: <https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/englishamtb.pdf> [consulté le 10 septembre 2019].
- Gardner, R. C. 2005. « Integrative motivation and second language acquisition ». Canadian Association of Applied Linguistics/Canadian Linguistics Association Joint Plenary Talk-30 May 2005, London, Canada. [En ligne]: <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk5final.pdf> [consulté le 10 septembre 2019].
- Gu, M., Cheung, D. S. P. 2016. « Ideal L2 self, acculturation, and Chinese language learning among South Asian students in Hong Kong: A structural equation modelling analysis ». *System*, n° 57, p.14-24.
- Jodelet, D. 1989. « Représentations sociales : un domaine en expansion ». *Les représentations sociales*, n° 5, p. 45-78.
- Lu, X., Zheng, Y. 2019. « A Study on Chinese University Students' Dual Motivation in Learning English and Spanish » [中国大学生英西双语动机探索研究]. *Fudan Forum on Foreign Languages and Literature*, n°1, p.28-36.
- Mendoza, A., Phung, H. 2019. « Motivation to learn languages other than English: A critical research synthesis ». *Foreign Language Annals*, n° 52(1), p.121-140.
- Noels, K., Clément, R., Pelletier, L. 2001. « Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English ». *Canadian Modern Language Review*, n° 57(3), p. 424-442.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. 2000. « Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions ». *Contemporary educational psychology*, n° 25(1), p. 54-67.
- Semaan, G., Yamazaki, K. 2015. « The relationship between global competence and language learning motivation: An empirical study in critical language classrooms ». *Foreign Language Annals*, n° 48(3), p. 511-520.
- Wolfs, J.L. 2001. *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage du secondaire à l'université - Recherche - Théorie - Application*. Bruxelles, De Boeck Université.

Notes

1. Auteur correspondant.
2. Les noms des sous-échelles ont été adaptés en fonction du questionnaire actuellement utilisé.
3. Dans l'approche classique du test statistique, la valeur-p est considérée comme une mesure d'à quel point les données plaident contre l'hypothèse nulle. Ici dans notre étude, l'hypothèse nulle est que « il n'existent pas de différences de motivation entre le Groupe 1 et le Groupe 2 ». Pour conclure sur le résultat d'un test statistique, la procédure généralement employée consiste à comparer la valeur-p à un seuil préalablement défini. Si la valeur-p est inférieure à ce seuil, on rejette l'hypothèse nulle, et le résultat du test est déclaré « statistiquement significatif ». Dans le cas contraire, si la valeur-p est supérieure au seuil, on ne rejette pas l'hypothèse nulle, et on ne peut rien conclure quant aux hypothèses formulées.
Les seuils suivants sont généralement pris pour référence : $p \leq 0,01$: très forte présomption contre l'hypothèse nulle ; $0,01 < p \leq 0,05$: forte présomption contre l'hypothèse nulle; $0,05 < p \leq 0,1$: faible présomption contre l'hypothèse nulle; $p > 0,1$, pas de présomption contre l'hypothèse nulle.
4. * significatif au niveau de 0,1, ** significatif au niveau de 0,05.
5. Intensité de corrélation: moyen (0,4-0,6), fort (0,6-0,8), extrême (0,8-1,0).



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

L'approche par les genres de discours en classe de français langue étrangère : Pourquoi ? Comment ?

Nadia Redjdal

Université de Bejaia, Algérie

nadiaredjdal06@gmail.com

Amar Ammouden

Université de Bejaia, Algérie

aammouden@yahoo.fr

Reçu le 06-02/2020 / Évalué le 06-04-2020 / Accepté le 12-05-2020

Résumé

La didactique du français langue étrangère a longtemps recouru à la typologie textuelle. Celle-ci se révélant incapable de rendre compte de la diversité des productions langagières, cède peu à peu sa place à une approche par les genres de discours, étant des entités stabilisées en un espace-temps bien défini, structurent les interactions langagières entre les individus d'un même milieu socioculturel. En nous appuyant sur le modèle didactique du genre et sur le dispositif de la séquence didactique, nous mettrons en pratique cette approche par les genres en proposant une séquence didactique portant sur l'interview.

Mots-clés : genre de discours, modèle didactique, séquence didactique, interview

可用于法语教学的文本体裁教学法：为什么？如何用？

摘要

长期以来，对外法语教学一直依照文本的类别组织课堂教学。但是，由于文本类别无法包罗万象的话语产出，所以它逐渐被文本体裁教学法所取代。这一方法更加具体实在，更具操作性。文本体裁在特定的时空里是稳定的实体，它将同一社会文化语境下人与人之间的语言交流有机地组织起来。本文依据文本体裁的教学法模式，以“访谈”体裁为例，构思设计了一堂文本体裁教学法课程。

关键词：文本体裁，教学法模式，访谈

**The approach by the kinds of speeches in class of French foreign language:
Why? How?**

Abstract

The didactics of French as a foreign language have long used textual typology. This one, revealing itself to be incapable of accounting for the diversity of the linguistic

productions, gives way little by little to an approach by the kinds of speeches which, it, wants itself more concrete and more operational. Discourse genres, being entities stabilized in a well-defined space-time, structure the language interactions between individuals from the same socio-cultural background. Based on the didactic model of the genre and on the device of the didactic sequence, we will put into practice this approach by the genres by proposing a didactic sequence relating to the interview.

Keywords: kind of speech, didactic model, didactic sequence, interview, integrated approach

Introduction

Les approches et les outils en didactique du français ne cessent d'évoluer en tenant compte des besoins langagiers des apprenants. La typologie textuelle, qui prend sa source du structuralisme saussurien, envisage la langue de manière intrinsèque sans référence aucune au contexte de sa production.

Les nouvelles approches en didactique du français langue étrangère (désormais FLE) accordent une place privilégiée à la dimension sociale qui vise à effectuer un transfert de compétences du scolaire au social. Autrement dit, l'apprenant sera capable de réinvestir ses apprentissages de manière concrète dans sa vie de tous les jours comme acteur social. Le recours aux genres de discours est une condition *sine qua non* pour réaliser ce type d'enseignement/apprentissage.

Qu'entend-on par genres de discours ? « Un ensemble de textes oraux ou écrits qui possèdent des caractéristiques conventionnelles relativement stables. » (Chartrand, 2008 : 23). *Le dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* donne une définition proche de la précédente : « les genres de discours sont des produits culturels, propres à une société donnée, élaborés au cours de son histoire et relativement stabilisés » (Reuter et al., 2010 :117).

Les individus, dans leurs pratiques quotidiennes, ne cessent de recourir à une multitude de genres discursifs. Ils rentrent tout le temps en contact avec les autres, mais aussi avec divers organismes de la société (administration, usines, écoles, presse ...). Ces différents domaines de l'activité de l'homme foisonnent de genres de discours. Cette place prépondérante qu'occupent les genres de discours dans les interactions quotidiennes et le rôle considérable qu'ils y jouent font qu'ils occupent également une place importante en classe de langue et y constituent un outil didactique privilégié.

Dans notre contribution, nous tenterons de répondre aux questions suivantes : Pourquoi et comment enseigner par les genres de discours en classe de FLE ?

Étant donné que l'interview est présente dans différents médias (radio, presse écrite, télévision ...), nous nous interrogeons sur la possibilité et la nécessité d'en concevoir une séquence didactique dans laquelle les activités de l'oral et de l'écrit seront présentées de façon décloisonnée.

Des types de textes aux genres de discours : les atouts d'une (r)évolution

L'approche par la typologie des textes, qui a vécu ses jours de gloire avec le développement de l'approche structurale des années 60-70, a connu un épanouissement remarquable avec l'épanouissement de la grammaire de texte dans les années soixante-dix. Toutefois, cette euphorie n'a pas tardé à céder la place au rejet et à la critique acerbe. On reproche d'abord à cette approche d'être limitative dans la mesure où elle reste figée sur le texte, qui est un produit socioculturel, d'où l'impossibilité de le dissocier de son contexte de production.

D'autre part, la notion de typologie des textes bute sur ce que J.-M. Adam désigne par « les séquences textuelles ». Selon lui, « La plupart des textes se présentent comme des mélanges de plusieurs types de séquences » (Adam, 1992 : 195). On ne peut pas avoir un texte purement narratif, purement explicatif, purement descriptif, etc. À l'intérieur de chaque texte se mêlent le narratif, l'explicatif, le descriptif, l'argumentatif, etc. Ces séquences sont présentes, à des degrés divers, dans les différents genres de textes. Un fait divers contiendra plus de séquences narratives que de séquences descriptives ou argumentatives ; un appel comportera plus de séquences argumentatives que de séquences descriptives, etc. C'est pourquoi on préfère parler aujourd'hui d'un texte à dominante narrative, informative, exhortative, etc. À cela s'ajoute le fait qu'une narration ou une description peut avoir une visée argumentative. On peut décrire l'état de délabrement avancé d'un site historique pour convaincre les autres de la nécessité d'agir. Enfin, les genres de discours, étant des objets de communication sociale, prennent une place prépondérante comme outils didactiques en classe de FLE dans la mesure où « ils peuvent constituer le cordon ombilical entre l'école et la société » (Redjda, Ammouden, 2018 : 194). Effectivement, une approche générique de l'enseignement/apprentissage constitue non seulement un outil propice à l'acquisition de compétences communicatives en langue française, mais elle permet également un transfert de savoir dans la vie sociale de l'apprenant.

Les genres de discours en classe de langue

Les genres de discours permettent l'acquisition de compétences communicatives en classe de FLE dans la mesure où ils permettent une approche plus globale des

pratiques langagières. Loin de se focaliser sur le seul aspect linguistique, comme nous avons pris l'habitude de le faire lors de l'analyse des types de textes, l'approche générique aborde tous les niveaux constitutifs d'un texte : niveau linguistique, sociolinguistique, énonciatif, pragmatique, etc.

En outre, les genres discursifs, comme moyens didactiques, facilitent les activités de production écrite qui constituent les produits des interactions sociales entre individus. Selon J.-P. Bronckart (1994 : 378) : « Les exemplaires d'un genre constituent les seules réalités empiriquement attestables de la production langagière : l'homme ne s'exprime qu'en produisant « du texte » relevant d'un genre particulier ».

Cette incrustation des genres de discours dans les activités langagières quotidiennes fait que l'apprenant reconnaisse facilement ces genres. Il a des connaissances, soient-elles rudimentaires, sur tel ou tel genre. Il sait d'ores et déjà que dans un fait divers, on lui raconte un événement ; que dans une interview, il s'agit d'un échange avec une personne connue ; que dans une affiche publicitaire, on lui vante les qualités d'un produit, etc. Le genre, dans cette perspective, est perçu comme un guide qui oriente la lecture des apprenants. Il constitue également un modèle, un prototype de rédaction.

La didactisation d'un genre consiste à approfondir ces connaissances élémentaires sur tel ou tel genre. Il convient de souligner toutes les caractéristiques du genre étudié qui constitueront des objectifs et des contenus d'enseignement/apprentissage, car « La définition aussi précise que possible des dimensions enseignables d'un genre facilite l'appropriation de celui-ci et rend possible le développement des capacités langagières diverses qui y sont associées » (Schneuwly, Dolz, 1997 : 39). Pour ce faire, nous allons nous référer au modèle didactique du genre.

Le modèle didactique du genre

Un modèle didactique « constitue une synthèse à visée pratique destinée à orienter les interventions des enseignants ; il dégage les dimensions enseignables à partir desquelles diverses séquences didactiques peuvent être conçues. » (Schneuwly, Dolz, 1997 : 34). Enumérer les caractéristiques des genres discursifs à enseigner sera la première tâche de l'enseignant qui procédera à l'élaboration d'un « modèle didactique du genre ». « Il s'agit d'explicitier la connaissance implicite du genre. » (*Ibid.*) et de la matérialiser en objectifs concrets à réaliser en classe.

Le modèle didactique du genre constitue ainsi un outil qui privilégie ce passage d'un genre d'origine (pratique langagière de référence) à un genre scolaire.

Il procède à un repérage des traits distinctifs d'un genre susceptibles de devenir des objets d'apprentissage. C'est un moyen efficace pour la transposition d'un genre discursif dans le contexte scolaire en tenant compte des pratiques de référence, ainsi que des dimensions enseignables des genres (la situation de communication, le contenu thématique, l'organisation textuelle, les ressources linguistiques, les moyens paralinguistiques qu'il met en place, sa mise en page, etc.).

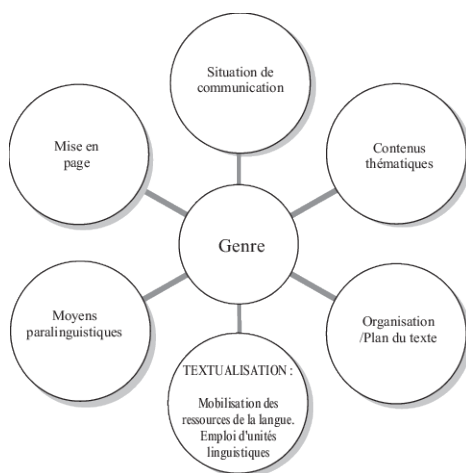


Figure 1 : Schéma du modèle didactique du genre présenté par Dolz, Gagnon (2008 : 189)

Le modèle didactique du genre, loin d'être rigide, permet une variété de productions langagières comme une sorte de « matrice » qui permettrait la production de plusieurs textes appartenant à un même genre. Joaquin Dolz et Roxane Gagnon estiment que cela favorise la créativité individuelle de l'apprenant :

Le travail scolaire à partir du modèle du genre peut être défini comme une dynamique qui distingue les contraintes et les libertés possibles dans la production de nouveaux textes. Les contours flous et labiles du genre sont ainsi susceptibles de susciter la créativité et l'autonomie des apprenants. (Dolz, Gagnon, 2008 : 188).

« Et la grammaire ? »

L'enseignement de la grammaire, dans l'approche générique, reprend tout son sens perdu dans l'approche par typologie textuelle. La grammaire à enseigner est celle qui est en étroite relation avec les genres de discours abordés en classe. Pour cela, il convient d'identifier et de relever toutes les caractéristiques linguistiques

et grammaticales du genre de discours étudié qui constitueront les contenus d'enseignement/apprentissage dans le cadre de la séquence didactique :

Ainsi se dessine tout un travail, d'abord d'identification (...), puis de mise en évidence des possibles spécificités grammaticales des genres de discours que requièrent les divers degrés de maîtrise de la compétence à communiquer langagièrement. (Richer, 2011 : 24).

Leur enseignement est d'autant plus utile que les apprenants les réinvestiraient dans leurs productions finales. Cependant, il convient de signaler que l'approche linguistique/grammaticale d'un genre de discours n'est qu'une approche parmi d'autres.

Dans une approche par les genres, la grammaire est donc envisagée comme une grammaire de sens. Nous faisons référence à la grammaire textuelle qui traite les phénomènes grammaticaux abordés dans les textes étudiés. En effet, chaque genre discursif possède ses caractéristiques linguistiques qui lui sont propres, mais il est tout à fait possible de trouver certains genres discursifs ayant certains traits linguistiques communs. Ainsi, les éléments linguistiques à aborder en classe sont ceux qui définissent le genre discursif enseigné. C'est pourquoi tous les points de grammaire ne sont pas forcément abordés en classe, car « Il existe des catégorisations formelles sans rapports privilégiés avec un genre discursif particulier, dans la mesure où elles sont potentiellement présentes dans tous les genres : c'est le cas de l'opposition masculin/féminin, des pronoms personnels (...). » (Beacco, 2007 : 109).

L'interview en classe de français langue étrangère suivant une approche décloisonnée de l'oral et de l'écrit

Avec l'avènement des nouvelles approches dans l'enseignement/apprentissage du FLE, toute l'ingénierie didactique œuvre pour le développement de la compétence à communiquer langagièrement aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. La langue étant envisagée comme un tout indissociable est avant tout un moyen de communication. Séparer l'oral de l'écrit reviendrait à fragmenter la langue en deux parties considérées comme les deux faces d'un même médaillon. Par ailleurs, l'approche par compétence, prônée actuellement par le Ministère de l'Éducation Nationale algérienne, cible l'acquisition par l'apprenant de compétences communicatives que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Dans son *Dictionnaire pratique de didactique*, Jean-Pierre Robert soutient que l'approche par compétences « a surtout l'ambition de faire tomber les cloisons étanches entre les différentes activités de l'oral et de l'écrit pour mieux les fédérer en vue de l'acquisition globale de la langue. » (2008 : 13). Dans cette dernière partie, nous présenterons un exemple concret de l'exploitation des genres discursifs en classe de FLE, celui de l'interview, en

vue de développer les compétences communicatives des apprenants aussi bien en réception qu'en production écrite et orale. Ce genre médiatique, présent dans la presse écrite, à la radio, à la télévision, etc., est un genre de discours propice pour l'enseignement simultané de l'oral et de l'écrit, c'est-à-dire pour l'adoption d'une approche intégrée de l'oral et de l'écrit.

Les activités que nous proposons ici s'inscrivent dans une dynamique reposant essentiellement sur le modèle didactique du genre proposé par B. Schneuwly et J. Dolz (1997) et le dispositif de la séquence didactique tel qu'il est décrit et schématisé par les mêmes auteurs. Ce dispositif s'appuie sur les caractéristiques d'un genre discursif, ou ce qu'ils appellent les enseignables d'un genre.

La séquence didactique « se définit comme un dispositif didactique créé pour l'enseignement d'un genre textuel » (Dolz, Gagnon, 2008 : 189). Ce dispositif didactique permet une approche plus efficace d'un genre et prend en considération le niveau des apprenants. La séquence didactique constitue « un ensemble d'activités scolaires organisées de manière systématique autour d'un genre de texte oral ou écrit » (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2001 : 6). De ce fait, la séquence didactique constitue la pièce maîtresse qui guide le processus d'enseignement/apprentissage d'un genre de discours. Ce dernier est considéré comme l'outil même qui sert à mettre en place des séquences didactiques :

Le genre est un outil dans la construction des séquences didactiques. Les connaissances sur le genre permettent l'évaluation des capacités initiales de l'apprenant, le choix d'ateliers de travail, d'activités scolaires et des supports, ainsi que l'organisation de l'ensemble des modules et des activités dans une séquence didactique. (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2008 : 188).

La séquence didactique a donc pour but d'organiser et de faciliter l'enseignement/apprentissage d'un genre de discours en classe de FLE, de permettre à l'apprenant de lire, de comprendre ainsi que de produire des genres de textes aisément.

Telle qu'elle est schématisée par Dolz et Schneuwly, elle comporte quatre parties principales : la mise en situation, la production initiale, les modules ou ateliers et la production finale.

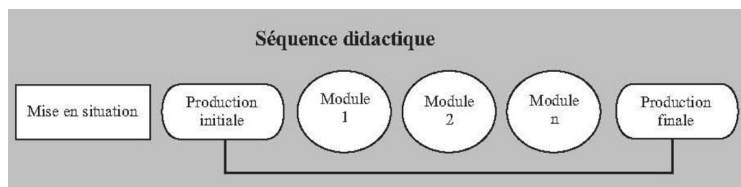


Figure 2: Schéma de la séquence didactique présenté par Dolz, Noveraz, Schneuwly (2001: 7)

Dans la mise en situation, la première étape de la séquence didactique, l'enseignant présentera le projet de communication aux apprenants en répondant aux questions Qui ? Avec qui ? Pour qui ?

- Qui va réaliser l'interview (un groupe d'élèves, toute la classe, un groupe d'élèves issu de plusieurs classes, etc.) ?
- Avec qui réalise-t-on l'interview (un chanteur, un footballeur, un comédien) ?
- Pour qui réalise-t-on l'interview (le journal du lycée, un site Internet dédié à la chanson ou au football, un blog) ?

« La mise en situation est donc le moment durant lequel la classe construit une représentation de la situation de communication et de l'activité langagière à accomplir » (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2001 : 7). Dans le cadre de notre séquence didactique, les apprenants prendront connaissance qu'à la fin de la séquence didactique, ils seront amenés à réaliser une interview avec un chanteur, un footballeur ou un comédien de leur choix qui sera diffusée sur Youtube. Cette interview sera écrite de sorte qu'elle fasse l'objet d'un article de presse qui paraîtra sur le site internet du lycée.

La production initiale est la première tentative de production du genre de discours sur lequel porte la séquence didactique. C'est une mise à l'essai des apprenants avant les principaux apprentissages sur le genre en question. Elle vise un objectif double : d'une part, elle permet à l'enseignant de répertorier les caractéristiques du genre à produire qui ne sont pas maîtrisées par les élèves. L'enseignant doit les prendre en charge lors des modules (ou ateliers) pour qu'elles ne constituent pas des entraves à la production finale. D'autre part, elle met les apprenants face aux difficultés qu'ils rencontrent, ce qui les rendra plus attentifs lors des ateliers et ce qui leur permettra d'être plus armés pour la production finale. Cette démarche réduit considérablement les risques d'échec, du fait que tous les apprenants, qu'ils soient forts ou faibles, ont une connaissance suffisante de la situation de communication dès la présentation du projet (Dolz et Schneuwly, 2009 : 96).

Dans le cadre de notre séquence sur l'interview, les élèves vont d'abord établir une liste de six ou huit personnalités de leur choix (footballeurs, chanteurs, acteurs ...). Ils travailleront en binômes. Chaque binôme prendra des notes sur la personnalité qu'il choisit, à partir des documents qu'il trouvera sur Internet ou qu'il recueillera auprès des proches et des amis de l'artiste. À partir de ces notes, qu'ils reliront attentivement, ils réaliseront oralement et sous forme de jeu de rôle de mini-interviews qu'ils enregistreront. Nous y voyons déjà un va-et-vient entre les activités de l'écrit et celles de l'oral.

Cette première production revêt une importance capitale puisque c'est elle qui donnera le ton de la séquence didactique. Comme nous l'avons déjà souligné, elle révèle les prérequis des apprenants et leurs difficultés.

La troisième partie de la séquence didactique est consacrée aux modules. Dans ces modules, l'enseignant va définir les objets à aborder (les enseignables) en fonction des résultats obtenus lors de cette production initiale. Le nombre de modules de la séquence didactique en dépend également.

Notons que les activités à aborder au cours de la séquence didactique sont à effectuer aussi bien sur des interviews écrites que sur des interviews radiophoniques et audiovisuelles.

Dans le premier module de la séquence didactique, l'enseignant reprendra les différentes formes de l'interview pour une analyse plus approfondie (thème de l'interview, situation de communication, marques du discours oral, etc.) et pour compléter la liste des points communs et des traits distinctifs des diverses formes d'interviews. Lors de l'analyse de l'interview orale, il convient de ne pas omettre d'observer le comportement du journaliste et de l'artiste interviewé : posture, écoute, mimique et gestes (hochement de tête, acquiescement en balançant la tête du haut vers les bas, etc.).

Suzane-G Chartrand (2015 : 20) énumère quelques traits définitoires de l'interview :

- *alternance entre l'intervieweur et l'interviewé*
- *l'interviewer présente la personne interviewée et le contexte de l'entrevue*
- *l'interviewer salue l'interviewé et pose des questions selon un plan qui apporte des informations nouvelles et présente différents aspects du sujet de l'entrevue*
- *l'interviewé répond aux questions*
- *l'interviewer reformule et relance pour clarifier une question ou une réponse*
- *l'interviewer clôt l'entrevue en remerciant l'interviewé*
- *L'interviewé remercie et salue à son tour*

Ces caractéristiques de la structure de l'interview sont abordées dans le deuxième module de la séquence didactique. Nous allons notamment nous focaliser sur l'ouverture et la clôture de l'interview. Par ailleurs, dans une séquence sur l'interview, la formulation des questions de façon appropriée est importante. De ce fait, nous consacrerons le troisième module à la phrase interrogative. L'objectif de l'interview étant d'amener une personne à nous livrer des informations, il est important d'apprendre à poser des questions de façon correcte, aussi bien sur le plan formel que sur le plan du contenu. Pour cela, nous proposerons des activités

à l'écrit pour repérer les questions du journaliste et procéder à leur classement (question ouverte, fermée, semi-ouverte, rhétorique). Au sujet des types de questions, Mouriquand (2015 : 70) dit que « les questions ouvertes sont destinées à permettre une mise en confiance, mais elles ne produisent que des propos généraux. Les questions fermées permettent des réponses précises, mais aussi de reprendre la direction d'un entretien qui part dans tous les sens ».

Ces activités à l'écrit vont servir dans une deuxième étape à travailler l'oral en posant des questions variées en contexte adéquat. Plusieurs activités sont à envisager : par exemple, l'enseignant leur fera visionner des interviews télévisées où les questions sont délibérément supprimées. Ils retrouveront ces questions d'après les réponses de la personne interviewée. Partir de l'oral vers l'écrit et *vis-versa* s'inscrit dans la démarche de l'articulation oral/écrit.

Comme tout discours, l'interview doit obéir aux règles de cohérence et de progression de l'information. Elle vise à recueillir le maximum d'informations auprès de la personne interviewée, des informations qui doivent être présentées de façon claire et ordonnée. Pour cela, il faudra recourir à des techniques pour assurer la continuité de l'information et une logique dans l'enchaînement des questions. Pour cela, il est nécessaire de développer les capacités d'écoute et de synthèse de l'apprenant. En effet, pour enchaîner les questions, l'interviewer doit reprendre les informations principales contenues dans la dernière réponse (ou une des réponses précédentes) de la personne interviewée, pour enfin poser une question qui orientera la discussion vers la destination souhaitée par ce dernier (vous venez de me dire que ... j'aimerais à présent que vous me donniez les raisons de ...).

La préparation d'un questionnaire est une étape très importante pour la réalisation de l'interview. Elle fera l'objet du module 5 de notre séquence didactique. Cette étape illustre bien le passage effectué de l'écrit vers l'oral (préparation de questions qui vont être formulées par écrit ou sous forme de notes puis posées à la personne interviewée oralement) mais également de l'oral vers l'écrit : l'apprenant peut prendre des notes à partir d'une interview télévisée, puis rédiger des questions qui vont être posées à la personne interviewée (chanteur, footballeur, comédien) dans le cadre d'une autre interview. Cet aller-retour entre l'oral et l'écrit justifie la nécessité d'adopter une approche décloisonnée de l'oral et de l'écrit. D'ailleurs, aussi bien dans les pratiques scolaires que dans les pratiques sociales, ils ne sont jamais séparés.

Dans notre séquence, les apprenants qui ont opté pour l'un ou l'autre des six ou huit artistes choisis, se mettront en groupes. Chaque binôme proposera des questions qu'il a posées lors de la production initiale et qu'il a enregistrées (passage

de l'oral à l'écrit). Le groupe procédera à un choix de questions parmi celles qui ont été proposées par les binômes, qu'il complètera au besoin.

La dernière étape de la séquence didactique est la production finale. Il s'agit de la réalisation concrète et authentique de plusieurs interviews sous forme de vidéos. Les binômes qui ont choisi tel chanteur ou tel footballeur vont le rencontrer et vont lui poser les questions qui ont été retenues (voir module 5). Évidemment, d'autres questions qui découleront de la réponse de l'interviewé peuvent être posées. Les interviews seront filmées.

À partir de ces enregistrements, les apprenants peuvent rédiger une interview écrite qu'ils publieront sur le site internet de l'établissement. Ils veilleront au respect des normes de la langue écrite. Dans ce cas, la production orale précède la production écrite. Il nous semble que ce n'est pas le cas d'un autre genre comme le reportage vidéo.

Pour terminer, nous proposons le canevas de la séquence didactique avec ses différentes parties.

Étapes	Objectifs	Activités
Mise en situation	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter le projet - Faire émerger les représentations que se font les élèves du genre à étudier 	<ul style="list-style-type: none"> - Négocier le projet -Présenter des interviews sous différentes formes (écrite, radiophonique, télévisée) - Amener les élèves à établir quelques distinctions entre les différentes formes d'interviews
Production initiale	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les pré-requis et les difficultés des apprenants en rapport avec le genre - Définir les enseignables de l'interview 	<ul style="list-style-type: none"> - Choisir les personnes à interviewer - Recueillir des informations sur ces personnes sur Internet ou auprès des proches - A partir des notes recueillies, simuler une mini-interview en binômes et l'enregistrer
Module 1	<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître les types d'interviews - Identifier la technique de l'entretien 	<ul style="list-style-type: none"> - Reprendre les différentes formes de l'interview - Dégager les ressemblances et les différences entre ces différentes formes - Identifier le thème de l'interview - Établir la situation de communication - Identifier les marques de l'oral - Identifier les différentes techniques de l'entretien : semi-directif, directif, non directif - Analyser la posture de l'interviewer et de l'interviewé

Etapes	Objectifs	Activités
Module 2	- Dégager la structure de l'interview	- Repérer l'ouverture de l'interview - Repérer le corps de l'interview (les questions-réponses) - Repérer la clôture de l'interview
Module 3	- Savoir poser des questions - Distinguer les différents types de questions	- A partir des extraits d'interviews, classer les questions du journaliste selon qu'elles sont ouvertes, fermées, semi-ouvertes - Retrouver les questions sciemment supprimées dans des interviews télévisées et les écrire correctement (pour une interview écrite) - Transformer les questions de façon qu'elles correspondent à l'interview orale
Module 4	- Synthétiser et reformuler les réponses pour relancer ou orienter la discussion	- Synthétiser et reformuler des réponses de personnes interviewées (extraits d'interviews) - Reformuler des réponses, puis proposer des questions
Module 5	- Préparer les questions de l'interview	-Mettre en groupe tous les binômes qui ont travaillé sur le même artiste lors de la production initiale -Recueillir les questions posées par chaque binôme puis procéder à un tri -Rédiger les questions retenues
Production finale	- Réinvestir tous les acquis pour produire une interview	- Fixer un rendez-vous avec l'artiste choisi - Regrouper tous les binômes qui l'ont choisi - Réaliser l'interview en posant les questions qui ont été retenues - Filmer l'interview -Réaliser une interview écrite à partir de l'interview orale filmée.

Conclusion

Dans cette étude, nous avons mis en évidence l'importance d'un enseignement/apprentissage fondé sur le genre de discours et sur la séquence didactique. Nous avons proposé une séquence didactique sur l'interview au sein de laquelle les activités de l'oral côtoient celles de l'écrit. Tout cela en développe des compétences langagières. Cette approche générique facilite le processus d'enseignement/apprentissage. En effet, l'enseignement par les genres offre à l'enseignant une meilleure gestion du processus d'enseignement ainsi que des critères concrets

d'évaluation des compétences de ses apprenants. L'évaluation étant un moment très important dans la démarche d'enseignement/apprentissage, le modèle didactique permet de l'intégrer dans la progression des apprentissages, à divers moments de la séquence didactique : « Un objet d'enseignement-apprentissage bien délimité facilite l'élaboration de critères d'évaluation » (Dolz, Gagnon, 2008 :196). Par ailleurs, adopter une approche intégrée de l'oral et de l'écrit permet à l'apprenant de développer des compétences dans ces deux domaines, tout en réalisant un gain de temps considérable. Enfin, une démarche où les activités de l'oral et de l'écrit sont présentées de façon décloisonnée rapproche le milieu scolaire du milieu social. Dans ce dernier, l'oral et l'écrit ne se présentent pas séparément.

Bibliographie

- Adam, J.-M. 1992. *Les textes types et prototypes, Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Nathan.
- Ammouden A. 2015. « Le français au lycée en Algérie : des « types » de textes aux « genres » de discours ». [En ligne] : <https://journals.openedition.org/multilinguales/> [consulté le 30 juillet 2019].
- Bakhtine, M. 1984. *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Beacco, J-C. 2004. « Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif ». *Langages*, n°153, p. 109-119. [En ligne] : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458_726x_2004_num_38_153_939 [consulté le 30 juin 2019].
- Beacco, J-C. 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Bronckart, J-P. 1994. Lecture et écriture : éléments de synthèse et de prospective. In : *Les interactions lecture-écriture*, Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, novembre 1993), Berne : Peter Lang, p. 371-404.
- Chartrand, S-G, et al. 2015. *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec : Didactica.
- Dolz, J., Gagnon, R. 2008. « Le genre de texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit ». *Pratiques*, n°137/138, p. 179-198.
- Dolz J., Schneuwly B. 2009. *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*, 4^e édition, Paris : esf-Éditeur.
- Dolz, J., Noverraz, M., Schneuwly, B. 2001. *S'exprimer en français : Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 1995. *Programmes d'études - Le français : enseignement secondaire*, Québec : Bibliothèque nationale du Québec. [En ligne] : https://recit.cssamares.qc.ca/achigan/IMG/pdf/D_Documents_and_Settings_098foul.DOMAINE_098_Application_Data_Mozilla_Firefox_Profiles_0bst1tsi-3.pdf [consulté le 30 janvier 2020].
- Mouriquand, J. 2015. *L'écriture journalistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Redjda, N., Ammouden, A. 2018. « Fait divers : « un caméléon » en classe de français ». *Intercâmbio*, n°11, p. 193-210.
- Reuter, Y. et al. 2010. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles : De Boeck.
- Richer, J-J. 2011. « Les genres de discours : une autre approche possible de la sélection de contenus grammaticaux pour l'enseignement/ apprentissage du F.L.E. ? ». *Linx*, n°64-65, p. 15-26.

Robert, J-P. 2008. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Ophrys.

Schneuwly, B., Dolz, J. 1997. « Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement ». *Repères, Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 15, p. 27-40.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Perception, motivation et résultat du cours de français du tourisme en Chine

LI Lu

Université Sun Yat-sen, Chine

lilusys@yahoo.com

Reçu le 01-04/2020 / Évalué le 23-023-2020 / Accepté le 25-06-2020

Résumé

Lors de l'apprentissage du français du tourisme, les étudiants chinois de spécialité de français ont tendance à percevoir l'aspect linguistique, l'aspect des visites touristiques comme plus importants que les connaissances fondamentales du monde professionnel du tourisme. Notre étude a pour objectif de montrer, au travers d'une analyse corrélacionnelle, le rapport entre le résultat de l'apprentissage et les perceptions motivationnelles, notamment la perception de la valeur des trois aspects dans le contenu du cours. Nous confirmons que la perception de la compétence à réussir et celle de la contrôlabilité du cours sont positivement corrélées au résultat de l'apprentissage. Les corrélacions entre ce dernier et la perception de la valeur des connaissances professionnelles du tourisme sont aussi prouvées. Des conseils sont ainsi proposés pour améliorer l'enseignement du français du tourisme en contexte chinois.

Mots-clés : français du tourisme, perception, résultat de l'apprentissage, étudiants chinois, spécialité de français

中国大学生对旅游法语课的感知、动机和学习效果研究

摘要

在学习旅游法语过程中, 中国法语专业学生倾向于将语言方面和观光方面看得比旅游专业知识更为重要。我们的研究通过相关性分析得出学习效果与动机性感知的关系, 特别是对课程内容三方面价值的感知。我们验证了学生对于自身旅游法语能力的感知和对课程的自主控制力的感知都与学习效果正向相关, 学习效果与对旅游专业知识价值的感知的相关性也得到了证明。本研究对中国大学改进旅游法语教学提出了一些建议。

关键词: 旅游法语; 感知; 学习效果; 中国学生; 法语专业

Chinese students' perception, motivation and learning results in French tourism course

Abstract

In the course of French tourism, Chinese students of French major tend to perceive linguistic aspect and that of visit to be more important than professional knowledge of tourism. Our study aims to find, through a correlational analysis, the relationship between the learning results and the motivational perceptions, in particular the perception of the value of the three aspects in the course content. We confirm that the perception of the competence to succeed and that of the controllability of the course are positively related to the learning results. The correlations between the learning results and the perception of the value of tourism professional knowledge are also proved. Some advices are provided in order to improve the teaching of French tourism in Chinese context.

Keywords: tourism French, perception, learning results, Chinese students, French major

Introduction¹

Face aux étudiants de spécialité de langue / littérature françaises, qui manquent de connaissances, d'expériences professionnelles et d'objectifs spécifiques précis dans le domaine du tourisme, l'enseignement du français du tourisme dans les universités chinoises relève d'une didactique du « FOS inconventionnel » (Li, Pu, 2018 : 238). « Du point de vue des objectifs assignés, des publics concernés, du contenu enseigné, des enseignants engagés ou encore des horaires fixés », Fu (2006 : 55) a même proposé le concept du français langue étrangère à orientation fonctionnelle pour définir cet enseignement/apprentissage de français lié à un domaine de spécialité. Néanmoins, il existe des clichés dans l'enseignement/apprentissage du français du tourisme : le français du tourisme est similaire au français du guide-interprète. Ainsi, la présentation des sites touristiques et celle du métier guide-interprète prédominent dans le contenu pédagogique. Cette vision incomplète peut limiter l'apprentissage des savoirs et savoir-faire du secteur du tourisme. Donc, un cours avec un contenu adéquat, notamment la perception des apprenants à l'égard de celui-ci, nous semble bien importante dans le résultat de l'apprentissage, puisque cette représentation/perception entraînera plus ou moins de faveur de tolérance, ou d'élan pour l'apprentissage (Tschoumy, 1997 : 11). Ce qui nous conduit à analyser et montrer si et comment la perception du cours, entre autres la perception des apprenants sur les différents aspects du contenu pédagogique, affecte l'apprentissage du français du tourisme.

Les perceptions comme déterminants de la dynamique motivationnelle

Il va de soi que les bons apprenants sont motivés (Ushioda, 2008 : 19). D'après Prince et Olive (2003 : 85), la motivation s'appuie en permanence sur les

représentations qu'ont les apprenants vis-à-vis des autres acteurs dans l'apprentissage de la langue. Des chercheurs l'illustrent avec le terme « perception ». Selon Viau (1998 : 45), la motivation en contexte scolaire prend principalement son origine dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement. Il a ainsi construit un modèle de dynamique motivationnelle à partir des facteurs internes qu'il catégorise en trois perceptions principales : la perception de la valeur d'une activité pédagogique, la perception de la compétence et la perception de la contrôlabilité. Ces trois perceptions se dégagent des nombreuses recherches et elles ont été prouvées comme facteurs internes efficaces de la dynamique motivationnelle qui incitent l'apprenant à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre son but.

Bien que le modèle de Viau repose sur des activités pédagogiques, les effets de la perception sur la motivation sont toujours considérés comme importants (Şahin et al., 2016 : 43). Nous envisageons ainsi d'étendre la dynamique motivationnelle de Viau dans notre étude, à travers une enquête auprès de 92 étudiants dans un département de français d'une université chinoise. Cette étude nous permettra de vérifier le rapport entre le résultat de l'apprentissage et leur perception à l'égard du cours de français du tourisme, notamment celle sur les différents aspects du contenu pédagogique. Nous avons d'abord testé les trois perceptions des étudiants pour le cours de français du tourisme, parmi lesquelles la perception de la valeur des trois aspects du contenu pédagogique a été spécifiée et mesurée. Ensuite, la performance des étudiants dans le contexte du français du tourisme a été évaluée selon quatre tâches à réaliser en classe. Par la suite, une analyse corrélationnelle a été menée sur le rapport entre le résultat de l'apprentissage et les perceptions motivationnelles, y compris la perception de la valeur des aspects du contenu. L'analyse a été effectuée grâce au logiciel SPSS.

La perception du cours de français du tourisme

Comme présentées dans le tableau 1, paru dans notre dernière publication (Li, Pu, 2018 : 244), les moyennes des trois perceptions montrent que les enquêtés perçoivent la valeur du cours ($m = 3,98$) comme plus importante que leur contrôlabilité dans l'apprentissage ($m = 3,62$) et leur compétence de réussir au cours ($m = 3,31$). Si nous regardons au sein de la variable de perception de la valeur du cours, nous découvrons que les étudiants admettent que ce cours enrichit leurs connaissances ($m = 4,31$), pourtant ils ne le trouvent pas très utile ($m = 3,65$). Cela veut dire que certaines parties du cours leur semblent moins essentielles, il est donc intéressant de savoir lesquelles.

N°	Type de perception	M	Écart type
1	Perception de la valeur du cours	3,98	,53
2	Perception de sa compétence	3,31	,63
3	Perception de la contrôlabilité	3,62	,68

Tableau 1 : Moyennes et écarts-types des trois perceptions du cours. Légende : N = 78

Ainsi, à travers une analyse des manuels de français du tourisme et des entretiens avec des enseignants, sous les trois grands aspects, comme réponse, nous pouvons retenir 18 items englobant tout contenu pédagogique qui semble pertinent dans le cours du français du tourisme. Parmi eux, 5 items relèvent de la présentation des sites et de la culture, 7 items concernent les connaissances professionnelles du tourisme, et enfin 6 items portent sur le langage du tourisme. Il a été demandé aux étudiants d'évaluer la valeur de ces items, les moyennes de leur perception de la valeur sont présentées dans le tableau 2.

N°	Perception de la valeur des trois aspects	M	Écart type
1	Connaissances professionnelles du tourisme	3,68	,63
2	Présentation des sites / culture	4,29	,63
3	Langage du tourisme	4,31	,64

Tableau 2 : Moyennes et écarts-types de la perception de la valeur des trois aspects du contenu du cours. Légende : N = 78

Pour nos étudiants de spécialité de français, le langage du tourisme est perçu comme l'aspect le plus important ($m = 4,31$), suivi par la présentation des sites et de la culture ($m = 4,29$). Les deux sont loin devant les connaissances professionnelles du secteur du tourisme ($m = 3,68$). L'intérêt relativement faible des étudiants pour la discipline (ex : les concepts et théories, $m = 3,56$) et le secteur du tourisme (ex : l'organisation et l'institution du tourisme, $m = 3,47$) contribue à cette différence. Pour ce public, l'amélioration de la compétence communicative et linguistique pour un voyage en France ($m = 4,66$), la découverte de la culture française ($m = 4,53$) et de son beau paysage ($m = 4,36$), ainsi que la compréhension des différences interculturelles entre la France et la Chine dans le contexte du tourisme ($m = 4,42$) leur semblent être les aspects les plus importants dans l'apprentissage du français du tourisme.

Par conséquent, en vue de répondre aux attentes des étudiants, il est nécessaire de mettre l'accent sur la compétence communicative et celle de la communication interculturelle en contexte touristique dans ce cours. Pourtant, ce n'est pas parce que les étudiants valorisent moins les connaissances professionnelles du tourisme par manque de connaissances de bases qu'il faut passer outre cet aspect dans

l'enseignement. La nécessité de dispenser un aperçu intégral du secteur touristique est à voir dans la section suivante.

Le résultat de l'apprentissage et ses relations avec la perception

Nous avons conçu quatre tâches destinées à évaluer la performance des étudiants en contexte du tourisme, il s'agit de quatre compétences du français du tourisme : la compréhension des conversations entre les professionnels et les touristes, la compréhension des textes présentant un site / un hôtel, des renseignements adressés aux touristes à l'oral et la rédaction du programme pour un circuit touristique. La performance des étudiants en tant que résultat de l'apprentissage est divisée en cinq niveaux.

Les statistiques (voir le tableau 3) montrent que les étudiants sont meilleurs en compréhension écrite ($m = 3,92$) et orale ($m = 3,90$) qu'en production orale ($m = 3,33$) et écrite ($m = 3,22$). Cela correspond bien aux caractéristiques des étudiants chinois dans l'apprentissage : le « input » est supérieur au « output ». Les quatre compétences groupées forment le résultat de l'apprentissage du français du tourisme.

N°	Les compétences du français du tourisme	M	Écarts type
1	Compréhension orale	3,90	,74
2	Compréhension écrite	3,92	,70
3	Production orale	3,33	,72
4	Production écrite	3,22	,80
5	Résultat de l'apprentissage	3,59	,56

Tableau 3 : Moyennes et écarts-types des compétences du français du tourisme.
Légende : N = 78

Une analyse corrélacionnelle de type Pearson est ensuite menée en vue de vérifier les relations entre le résultat de l'apprentissage et la perception. Selon les statistiques présentées dans le tableau 4, le résultat de l'apprentissage est positivement associé à la perception de la compétence de réussir et à celle de la contrôlabilité du déroulement du cours. C'est-à-dire que les étudiants qui s'estiment plus compétents en français du tourisme ou se croient plus aptes à maîtriser le processus de l'apprentissage seront plus performants dans les tâches proposées. Cela correspond au modèle motivationnel de Viau, en affirmant que l'augmentation de la perception de la compétence de réussir et de la perception de la contrôlabilité du cours pousse davantage les étudiants à s'engager cognitivement

et à persévérer dans leur apprentissage en vue d'une meilleure performance. Nous conseillons fortement à l'enseignant d'adapter la complexité et la difficulté du cours à la portée des étudiants pour qu'ils aient de la confiance en eux et aient plus de volonté dans l'apprentissage. De plus, nous pouvons laisser certaines initiatives aux étudiants afin qu'ils apprennent à assumer des responsabilités et jouent un rôle plus actif dans l'apprentissage.

	Perception de valeur	Perception de compétence	Perception de contrôlabilité
Résultat de l'apprentissage	,09	,54**	,39**

Tableau 4 : Corrélations entre le résultat de l'apprentissage et les trois perceptions du modèle motivationnel de Viau. Légende : N=78 ; **p<0.01

Par contre, la perception de la valeur du cours n'a pas de rapport avec le résultat de l'apprentissage. Pourtant, si on divise la perception de la valeur du cours en trois parties, selon les trois aspects du contenu pédagogique, il est intéressant de voir dans le tableau 5 que le résultat de l'apprentissage n'est positivement lié qu'à la perception de valeur des connaissances professionnelles du tourisme. Cela signifie que les étudiants qui perçoivent les connaissances professionnelles du tourisme comme importantes feront mieux dans l'évaluation des compétences. Il n'est pas difficile d'expliquer ce résultat puisque les étudiants avec un grand intérêt pour le secteur professionnel du tourisme sont plus motivés et s'engagent plus dans l'apprentissage du français du tourisme, ainsi auront-ils une meilleure performance. Si nous allons plus loin, en analysant les relations entre la perception et les quatre compétences qui constituent le résultat de l'apprentissage, nous découvrons que la perception de la valeur des connaissances professionnelles du tourisme est en relation positive avec les compétences de production orale et écrite. Il est possible que l'intérêt porté sur le secteur professionnel du tourisme encourage les étudiants à mieux connaître les métiers et ainsi exceller dans la pratique du français du tourisme. Par conséquent, il est bien nécessaire de montrer aux étudiants la valeur et les possibilités relatives au secteur du tourisme pour qu'ils acquièrent des connaissances professionnelles plus profondes et de la confiance dans la pratique.

	Perception de valeur Connaissances professionnelles du tourisme	Perception de valeur Présentation des sites / culture	Perception de valeur Langage du tourisme
Résultat de l'apprentissage	,25*	,18	,05

	Perception de valeur Connaissances profession- nelles du tourisme	Perception de valeur Présentation des sites / culture	Perception de valeur Langage du tourisme
Compréhension orale	,16	,02	,19
Compréhension écrite	-,06	-,03	-,09
Production orale	,33*	,33*	,01
Production écrite	,21*	,23	,03

Tableau 5 : Corrélations entre les résultats de l'apprentissage et la perception de la valeur des trois aspects du contenu du cours. Légende : N=78 ; *p<0.05

En guise de conclusion

Cette étude vise dans un premier temps à dévoiler le rapport entre les perceptions motivationnelles, notamment la perception de la valeur du contenu pédagogique et le résultat de l'apprentissage. Une analyse corrélacionnelle confirme l'application du modèle motivationnel de Viau dans l'apprentissage du français du tourisme en démontrant que le résultat de l'apprentissage du français du tourisme est positivement lié à la perception de la compétence de réussir et à la perception de la contrôlabilité du déroulement du cours. La corrélation significative entre la perception de la valeur des connaissances professionnelles du tourisme et le résultat de l'apprentissage affirme la nécessité de renforcer l'aperçu intégral du secteur touristique et de stimuler l'intérêt des étudiants pour les connaissances professionnelles du tourisme. Pour les enseignants du français du tourisme, il est à conseiller d'adapter la complexité et la difficulté du cours à la portée des étudiants tout en laissant certaines initiatives aux étudiants pour les motiver dans l'apprentissage du français du tourisme.

Bibliographie

- Fu, R. 2006. « À la recherche d'un concept distinctif ». *Études français*, n° 1, p. 55-59.
- Li, L., Pu, Zh-h. 2018. « Pour un FOS inconventionnel en Chine ». *Revue japonaise de didactique du français*, numéro spécial, p. 238-249.
- Prince, P., Olive, M. N. 2003. « Le Centre d'Apprentissage de Langues : représentations, motivations et réalités ». *ASp - La revue du GERAS*, p. 85-98.
- Şahin, M., Seçer, Ş., Erişen, Y. 2016. « Perception of 'English' and Motivation in Learning English ». *Journal of Education and Training Studies*, vol. 4, n° 9, p. 43-60.
- Tschoumy, J.A. 1997. Introduction : une thématique nouvelle. In : *Les langues et leurs images*. Neuchâtel : IRDP Editeur.
- Ushioda, E. 2008. Motivation and good language learners. In: *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge : Cambridge University Press.

Viau, R. 1998. « Les perceptions de l'élève : sources de sa motivation dans les cours de français ». *Québec-Français*, 110, p. 45-47.

Note

1.Cette recherche fait partie du Projet de recherche des sciences humaines et sociales du Ministère de l'Éducation (2020年度教育部人文社会科学研究青年基金项目, 批准号: 20C10558177).

Synergies Chine n° 15 / 2020



Littératures
francophones





ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Moyens de locomotion et mobilité littéraire dans deux romans de Shan Sa

GE Changyi

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

Reçu le 01-04/2020 / Évalué le 12-04-2020 / Accepté le 28-04-2020

Résumé

Dans les romans *Les Quatre Vies du saule* et *La Joueuse de go* de Shan Sa, écrivaine française d'origine chinoise, les moyens de locomotion apparaissent d'une façon récurrente. Cet article vise à analyser leurs fonctions littéraire et esthétique. Les moyens de locomotion, en tant que supports matériels de la mobilité, signes sociaux et symboles du progrès technique et social, fournissent aux personnages de nouveaux lieux de rencontre ainsi que de nouvelles sensations, et exercent également une influence profonde sur la narration littéraire.

Mots-clés : Shan Sa, moyens de locomotion, mobilité

山飒两部小说中的交通工具与文学移动性

摘要

华裔法语作家山飒的两部小说《柳的四生》和《围棋少女》中，各种交通工具频繁出现，本文旨在分析这些交通工具在作品中的文学和美学功能。交通工具是移动性的物质载体和社会阶层符号，也是重要的技术和社会进步标志，它们为文学作品中的角色创造新的活动空间，提供全新的感受，同时也深深影响着文学作品的叙事。

关键词：山飒；交通工具；移动性

Transportation and literary mobility in Shan Sa's two novels

Abstract

Various means of transportation appear frequently in the two novels of Chinese French writer Shan Sa, *Les Quatre Vies du saule* and *La Joueuse de go*. This article aims to analyze their literary and aesthetic functions. Means of transportation act as material carriers of mobility and symbols of social class, and reflect significant technological development and social progress as well. They provide activity space and fresh emotional experience for characters in literary works, and meanwhile, exercise a profound impact on literary narration.

Keywords: Shan Sa, means of transportation, mobility

Introduction¹

De l'Antiquité à nos jours, les différents moyens de locomotion ont permis aux hommes de transporter des biens et de se déplacer dans l'espace. Ils sont considérés comme témoins de l'évolution sociale et symboles du progrès technique et jouent un rôle crucial dans l'évolution des sociétés humaines. Dans le monde romanesque aussi, on peut mesurer l'empreinte des différents moyens de locomotion : « Chaque nouveau palier franchi dans le pouvoir et la vitesse de propulsion a modifié la grammaire narrative du roman (dans les variations focales, dans le tempo, dans le montage et l'enchaînement des séquences, etc.). » (Loehr, 2015 : 37).

À partir du Moyen Âge, le cheval est évoqué d'une façon récurrente dans l'univers du roman français. Dans les siècles suivants, les voitures hippomobiles, comme le coche, la berline, la turgotine, le carrosse, la diligence, ainsi que le fiacre, apparaissent fréquemment. Au XIX^e siècle, avec la révolution industrielle et l'invention de nouveaux engins, la force naturelle est remplacée par la force mécanique. C'est dans ce contexte que le cheval cède alors sa place dans le roman aux moyens de locomotion modernes, comme le tramway, le train et l'omnibus. Aux XX^e et XXI^e siècles, on trouve dans le roman français des moyens de locomotion encore plus modernes, comme le métro, l'automobile et l'avion, qui « ont ouvert de nouveaux horizons de sens » (*Ibid.*). On se propose d'analyser les fonctions littéraire et esthétique des moyens de locomotion dans deux romans en français de Shan Sa : *Les Quatre Vies du saule* et *La Joueuse de go*, parce que la mobilité littéraire s'y exprime précisément à travers l'usage de divers moyens de locomotion.

Publié en 1999, *Les Quatre Vies du saule* est composé de quatre parties qui racontent chacune l'histoire d'une femme. Les quatre personnages féminins (Lü Yi, Chun Ning, Saule et Ajing) vivent à différentes époques (dynastie des Ming, début du XX^e siècle, années soixante du XX^e siècle et XXI^e siècle), et le saule pleureur, figure de la féminité et symbole de la réincarnation selon la culture traditionnelle chinoise, est le fil conducteur entre les quatre histoires. Publié en 2001, *La Joueuse de go* regarde, selon un système de narration alternée, les relations entre Ye Ge, lycéenne mandchoue de seize ans, passionnée par les jeux de go, et un jeune soldat japonais déguisé en Chinois pour recueillir des renseignements, entre 1936 et 1937, à la veille de la guerre générale entre la Chine et le Japon. Ils se rencontrent sur la place des Mille Vents avant d'engager un combat devant un damier en pierre.

Shan Sa est partie faire ses études en France à l'âge de dix-sept ans et s'est lancée quelques années plus tard dans la création littéraire en langue française. De Chine en France, cette expérience de déplacement représente elle-même une sorte de mobilité qu'on pourrait ressentir dans sa création. Dans ces deux romans, le voyage

est un thème récurrent. Les personnages romanesques sont toujours en déplacement et la mobilité prend différentes formes : errance, exil, fuite, expédition militaire. Cette mobilité, soutenue par de nombreux moyens de locomotion, tels que le cheval, le pousse-pousse, la bicyclette, le train, le tramway, le bateau, la voiture et l'avion, ainsi que l'effort constant de déplacement terrestre, maritime ou aérien des personnages, constituent un élément essentiel.

1. Les moyens de locomotion : supports de la mobilité

Les moyens de locomotion permettent à l'écrivain de créer de nouveaux espaces littéraires et aident les héros à aller plus loin, ainsi qu'à tisser des liens avec les autres. Comme le protagoniste du roman d'apprentissage qui quitte son foyer pour découvrir le monde extérieur et se mettre en quête de la gloire, dans *La Joueuse de go*, le jeune soldat japonais prend d'abord le bateau, puis le train pour la Mandchourie où il rêve d'honorer ses ancêtres et de se sacrifier pour l'empire japonais. Shan Sa inscrit son histoire dans le contexte de la guerre contre l'invasion japonaise, comme en témoignent notamment les propos que la mère du narrateur lui adresse avant son départ pour la guerre :

La Mandchourie est un pays frère, crie-t-elle. Malheureusement les terroristes cherchent à corrompre l'amitié de nos deux empereurs. Ton devoir est de veiller sur une paix difficile. Entre la mort et la lâcheté, choisis sans hésiter la mort ! (Shan Sa, 2001 : 12).

Après le long voyage en bateau sur un espace océanique qui résistait à la colonisation, les soldats japonais arrivent d'abord en Corée, ravagée alors aussi par la guerre, avant de prendre le train pour la Mandchourie. C'est à l'aide du bateau et du train que les armées ont pu faire de longues expéditions et conquérir des régions du monde. Les moyens de locomotion ont un impact profond dans la conduite de l'action militaire. André Lebeau, dans *L'Engrenage de la technique*, expose l'incidence de la technique sur les comportements collectifs et souligne l'« élargissement des zones de conflit rendu possible par le progrès des transports, jusqu'à l'émergence, au XX^e siècle, de la guerre mondiale que ni César ni Napoléon n'avaient les moyens de pratiquer » (Lebeau, 2005 : 242). « Dès leur première apparition en Chine dans les années soixante du XIX^e siècle, le train et le chemin de fer sont liés au destin du pays et aux invasions occidentales. » (Chen, 2017 : 22). À la fin de la dynastie des Qing, les puissances occidentales se disputent le droit de construire le chemin de fer sur le territoire chinois pour élargir leur zone d'influence. Portant l'image hideuse de l'envahisseur, le train et le chemin de fer ont représenté pendant longtemps un traumatisme douloureux pour la nation et le peuple chinois.

Dans ce roman, le train joue un rôle important dans le déplacement des personnages. Il permet au soldat japonais de faire son expédition militaire dont l'itinéraire passe par la Corée, Ha Rebin, ville des Mille Vents et Pékin. Le train facilite aussi l'occupation japonaise et sert l'ambition de conquête, comme le dit le capitaine Mori :

Un jour, nous annexerons l'ensemble de son territoire comme nous l'avons fait avec la Corée. Vous verrez, notre armée descendra le long du chemin de fer qui relie la Chine du Sud au Nord. En trois jours, nous prendrons Pékin, six jours après, nous paraderons dans les rues de Nankin, huit jours plus tard, nous coucherons à Hong Kong qui nous ouvrira la porte de l'Asie du Sud-Est. (Shan Sa, 2001 : 18).

Cependant les moyens de locomotion aident aussi et surtout les personnages à fuir l'état statique et à embrasser la liberté. Dans les romans de Shan Sa, la notion de mobilité se trouve souvent en tension avec l'enfermement, dans l'espace familial notamment, qui offre un abri, mais limite la liberté. Dans la deuxième histoire du roman *Les Quatre Vies du saule*, Chun Yi, frère de Chun Ning, fuit la maison familiale de peur de se trouver puni par son père. L'écrivaine lui dessine deux itinéraires de fuite, en bateau et à cheval, pour qu'il découvre le monde extérieur :

Fuyant sa peur, Chunyi galopait.

Par moments, il réfléchissait :

Des milliers de lis le séparaient de Pékin. La route du Sud était plus large, carrossable et verdoyante. [...] En prenant le bateau à Chongking, il pourrait descendre le fleuve Bleu jusqu'au sud-est du pays, d'où il remonterait vers le nord après s'être rafraîchi dans la douceur du climat, promené dans les vastes bourgs, célèbres depuis l'Antiquité pour la beauté du paysage et des femmes. La deuxième route était la plus courte. En se dirigeant vers le nord-est, il rejoindrait le couloir de l'ouest du fleuve Jaune. Par le Chemin de la Soie, il franchirait la Grande Muraille et arriverait à l'antique capitale Xian. Une fois le fleuve traversé, il galoperait en direction de la plaine de Pékin. (Shan Sa, 1999 : 97).

L'auteure utilise des verbes comme « descendre », « remonter », « promener », « se diriger », « rejoindre », « franchir », « arriver » ainsi que « galoper » pour briser les limites de l'espace. Les toponymes « Pékin », « Chongking », « Xian », ainsi que « le fleuve Bleu », « le couloir de l'ouest du fleuve Jaune », « le Chemin de la Soie », « la Grande Muraille », valent comme signes culturels et repères spatiaux et géographiques, encadrent l'histoire dans le contexte chinois, et renforcent le

caractère réaliste du déplacement spatial. La cartographie dessinée par Shan Sa et la diversité des lieux traduisent à la fois l'envergure de la mobilité du personnage en mouvement et la richesse historique et géographique chinoise.

2. Les moyens de locomotion comme signes sociaux

En tant que supports matériels de la mobilité, le bateau, le train et le cheval étaient les moyens de locomotion les plus utilisés pour le transport des personnes et des marchandises en Chine au XX^e siècle. Dans ces deux romans, les moyens de locomotion sont aussi d'importants signes sociaux. Les gens de différentes classes y utilisent des moyens de locomotion très variés. De la charrette pour les paysans à la voiture hippomobile pour les aristocrates, de l'omnibus pour les ouvriers à la voiture de luxe pour les banquiers, les moyens de locomotion trahissent la misère et les inégalités de statut. Dans la première histoire de *Les Quatre Vies du saule*, Chong Yang, mari de la protagoniste Lü Yi, réussit son examen impérial, et cette réussite soudaine change radicalement sa vie. De pauvre lettré, il devient un mandarin de la cour de la dynastie des Ming (1368-1644). Le paragraphe sur le défilé à cheval montre bien le statut honorable des lauréats de l'examen impérial :

On drapa les trois premiers reçus impériaux de soie écarlate, les couronna de chapeaux ornés de fleurs d'or. On trinquait à la longévité de l'Empereur et à la gloire de l'Empire. Puis, on aida les mandarins à monter sur leurs chevaux magnifiquement empanachés et l'escorte les accompagna à leur hôtel. (Shan Sa, 1999 : 34)

En Chine, le cheval a représenté pendant plusieurs millénaires la vitesse, la richesse, la noblesse, ainsi que la puissance guerrière. Monter sur des « chevaux magnifiquement empanachés » signifie justement l'ascension sociale de Chong Yang et le changement de son destin.

Dans *La Joueuse de go*, dont l'histoire se passe dans les années trente du XX^e siècle, les moyens de locomotion représentent toujours des signes distinctifs. Le jeune soldat japonais arrive de Ha Rebin à la ville des Mille Vents et l'observe :

Ici, les voitures sont moins nombreuses qu'à Ha Rebin. Il n'y a pas de tramway. Des centaines de tireurs de pousse-pousse se relaient jour et nuit. Les bicyclettes sont prisées des étudiants issus de familles riches. (Shan Sa, 2001 : 129).

« Les véhicules, comme les personnages et les espaces, ont tous leurs propres statuts et caractéristiques économiques. » (Chen, 2017 : 163). Les moyens de locomotion utilisés révèlent le niveau économique d'une famille. La bicyclette a longtemps tenu en Chine le rôle de la voiture en Occident, celui de symbole de l'accession au confort et à la modernité. Dans cet extrait, elle est considérée

comme une possession bourgeoise et n'est accessible qu'aux « familles riches ». Pour les Chinois, elle représente pendant longtemps au XX^e siècle l'aisance, l'agilité, ainsi que la liberté. Le soldat japonais décrit avec un ton pathétique l'état sous-développé de la ville, le privilège des gens aisés, contrastant avec la misère de la population défavorisée dont font partie les tireurs de pousse-pousse. Ils « s'échinent » (Shan Sa, 2001 : 187), vivent dans les bas-fonds de la société et sont l'image même du malheur. Dans la littérature chinoise du XX^e siècle, le personnage du tireur de pousse-pousse est souvent représenté : Xiang Zi, héros du roman de Lao She (1899-1966) intitulé *Le Tireur de pousse-pousse*, en est la figure exemplaire.

3. Les moyens de locomotion comme symboles de l'évolution technique et sociale

Les moyens de locomotion sont également le reflet technique de différentes époques. Du pousse-pousse à la voiture, du vélo au métro, cette transition de la force naturelle à la force mécanique est la preuve de la modernité et de l'amélioration de la mobilité. Pour l'illustrer, on prendra comme exemple l'extrait dans lequel le jeune soldat japonais observe la ville des Mille Vents et la compare avec la ville de Ha Rebin, grande ville « moderne et métissée » au nord de la Mandchourie, dans « les années trente du XX^e siècle, où tous les moyens de transport modernes sont déjà introduits dans les grandes villes chinoises, et où la traction de force mécanique et électrique (le train et le tramway) coexiste avec celle de force animale et humaine (le palanquin, le pousse-pousse et la voiture à cheval » (Shi, 1995 : 281).

L'écrivaine oppose la voiture et le tramway au pousse-pousse et à la bicyclette pour illustrer le grand décalage technique entre les deux villes et souligner la diversité régionale de la Chine dans les années trente, afin de renforcer la curiosité du soldat japonais et le mystère de l'Empire du Milieu. Cette description des moyens de transport relève aussi de la restitution historique et fournit d'importantes informations sur le paysage urbain d'une époque mouvementée. Enfin, cette opposition démontre l'état sous-développé de la ville des Mille Vents et son ambiance étouffante, dont la protagoniste voulait toujours s'enfuir.

L'évolution technique des moyens de locomotion permet à l'humanité de se trouver confrontée aux limites de l'espace et suscite des tensions. Comme André Lebeau le dit dans *L'Engrenage de la technique* : « La confrontation latente entre les pays industrialisés et les pays sous-développés est l'effet de l'évolution technique ; elle a créé de profondes disparités entre des populations et, en outre, elle a effacé la distance qui, autrefois, les isolait. » (Lebeau, 2005 : 18). Ce qui correspond

justement au cas du conflit entre la Chine et le Japon dans les années trente du siècle précédent.

« Le manque de mobilité est une caractéristique importante de la société traditionnelle. » (Liu, 2017 : 204). L'état isolé ou sous-développé est souvent représenté par l'absence ou le manque de mobilité, ainsi que par la tension entre la mobilité et la fixité. Dans *Les Quatre Vies du saule*, Chun Ning apprend le changement du monde par les récits des chanteuses d'opérette sur la musique, les habits, et aussi les nouveaux moyens de transport. Ce changement constitue un fort contraste avec l'immobilité du monde où elle vit depuis sa naissance :

Il semblait que, dehors, le monde eût changé. [...] On jouait de la musique étrangère. Des femmes s'habillaient comme les femmes blanches : elles portaient des colliers de perles, des robes cousues de brillants qui s'arrêtaient aux genoux. Le cou, le dos, les bras, la gorge nus et poudrés, elles virevoltaient, chaussées de satin, de soie, avec des talons aiguilles. Les chanteuses parlaient de bateaux à vapeur, de chemins de fer, de voitures sans cheval. J'écoutais les récits, les yeux écarquillés. Pourquoi chez nous le temps était-il immobile ? (Shan Sa, 1999 : 86-87).

Les bateaux à vapeur, les chemins de fer et les voitures sans cheval, en tant que différents supports de la mobilité qui représentent l'avènement d'une nouvelle époque technique, constitueraient également la cause profonde de l'effondrement de la dernière dynastie féodale des Qing en 1912, après lequel la Chine se trouve confrontée à une époque en pleine mutation. Les contacts avec le monde extérieur se multiplient, et les mentalités et modes de vie des Chinois commencent à changer. C'est dans ce contexte social que Chun Ning s'est décidée à s'exiler et à s'enfuir du temps « immobile » chez elle. Mais sans savoir comment « monter à cheval », ni comment « traverser les montagnes », elle ne peut que rêver et voyager par l'imagination :

J'achèterais quelqu'un qui me conduirait. Je volerais les vêtements de Chunyi pour me déguiser en garçon. Je remplirais ses bottes avec des tissus et du coton comme Mulan l'avait fait pour pouvoir partir à la guerre. [...] J'apprendrais à chevaucher, à manier l'épée. Je traverserais plaine, désert, parcourrais les monts célèbres, visiterais les temples perchés aux plus hauts sommets, contemplerai les flots impétueux, les rochers abrupts, les ruines antiques. J'arriverais à la capitale, où je m'installerais dans un vieux quartier. Sans ambition politique, je mènerais la vie d'un lettré insolent. (Ibid. : 87).

À travers le déplacement mental de Chun Ning, on peut voir son aspiration à la liberté et son avidité à découvrir le monde. Ayant les pieds bandés depuis

l'enfance, elle est cependant immobilisée par les rites traditionnels, et son projet de voyager reste utopique. C'est sans doute pour cela qu'elle encourage son frère à « s'éloigner de la famille » : « Un homme doit abandonner les siens pour se frayer un chemin dans le monde. Qu'attends-tu tous les jours sous le toit paternel ? [...] Va-t'en d'ici. La vie est ailleurs ! » (*Ibid.* : 95).

En quelque sorte, Chun Ning vit son rêve par procuration à travers la fuite de son frère vers le monde qui « [a] changé » (*Ibid.* : 86). Ce monde moderne est surtout marqué par l'importance croissante des différents moyens de locomotion permettant aux gens de se rencontrer avant de s'aimer.

4. Les moyens de locomotion comme lieux de rencontre amoureuse

Les moyens de locomotion créent des espaces de communication ouverts ou fermés, larges ou étroits, où les personnages de différents sexes, ethnies et classes sociales se rencontrent et se connaissent. Images réduites de la société humaine, les moyens de locomotion réorganisent les relations sociales, comme le pousse-pousse qui est évoqué dans *La Joueuse de go*. Moyen de transport rapide et commode pour les courtes distances, tiré par la force humaine, le pousse-pousse était très souvent utilisé par les citadins chinois dans la première moitié du XXe siècle. Ayant la capacité de transporter deux passagers au maximum, il forme pour eux un espace intime. Dans le roman, Min saute soudainement dans le pousse-pousse de Ye Ge dont il est amoureux et s'assied près d'elle :

Il abandonne sa bicyclette et se glisse sur ma banquette avant qu'un cri de surprise n'ait pu s'échapper de ma gorge. Il entoure mes épaules d'un bras, et de l'autre, baisse le store du pousse-pousse qui nous couvre jusqu'aux genoux. [...] Ses doigts frôlent mon cou, puis s'enfoncent dans ma chevelure et me massent la nuque. Raidie par la terreur et un plaisir inconnu, je retiens mon souffle. (Shan Sa, 2001 : 99).

L'étroitesse de l'espace rapproche les deux adolescents, favorise le contact physique et donne l'impulsion initiale à leur relation amoureuse.

La troisième histoire du roman *Les Quatre Vies du saule* est une histoire d'amour douloureuse pendant la Révolution culturelle en Chine. Des millions de jeunes Chinois sont mobilisés par la propagande politique pour aller à la campagne se faire rééduquer par les paysans pauvres. Ils montent dans les trains pour une destination lointaine. Durant leur long voyage dans les wagons, des jeunes lycéens ou étudiants se rencontrent et s'aident avant de tisser une amitié révolutionnaire et fraternelle :

[...] *Le train était bondé et il était impossible d'entrer dans le wagon, où les gardes rouges s'étaient entassés comme du bétail. Je grimpai sur l'épaule d'un camarade et passai par la fenêtre. Les bancs étaient occupés par des jeunes filles. Mon apparition les amusa. Elles me proposèrent de m'aider. Je fis monter mes compagnons en les tirant par le bras, et les jeunes filles les faisaient passer par-dessus leur tête. Puis, elles empilèrent leurs valises et deux entre nous purent s'installer sur le porte-bagages.*

Le train s'ébranla.

Je me tenais debout entre un mur humain et le dos d'un camarade. Par-dessus son épaule, entre les réverbères qui défilaient, je voyais se déployer un paysage d'hiver. Les chants révolutionnaires et la récitation des poèmes du Président nous épuisèrent. bercé par le roulis du convoi, je m'endormis d'un sommeil léger, rempli d'images confuses et de dialogues inintelligibles.

Soudain, j'entendis une voix qui disait : « Pardon. » [...]

« Pardon », dit-elle en haussant sa voix tremblante, comme si elle allait pleurer.

« Excusez-moi, je voudrais aller aux toilettes. » (Shan Sa, 1999 : 142-143).

Le train, considéré comme une « miniature de la société dans les wagons » (Yan, 2012 : 132), est une « scène mouvante » (Chen, 2017 : 189) et permet aux voyageurs de se livrer à de nombreuses activités, comme méditer, lire des journaux, admirer les paysages du dehors et observer les relations humaines, dans un espace défini. Dans cet extrait, le wagon forme un espace bondé et fermé où Saule s'adresse au personnage-narrateur qui « ouvr[e] un oeil et découv[r]e une fille au visage pâle, tassée dans une encoignure » (Shan Sa, 1999 : 143). Pour l'aider à aller aux toilettes qui se trouvent au bout du wagon, le personnage-narrateur « [tend] la main à la jeune fille et l'arrach[e] à son siège », « nag[e] dans la foule, traînant la jeune fille comme une bouée » (*Ibid.* : 144). Les verbes « tendre », « arracher », « traîner » opèrent le rapprochement des deux protagonistes, le contact physique se trouvant légitimé par le manque d'espace.

Comme dans beaucoup de romans modernes, le train apparaît comme un lieu idéal pour les rencontres amoureuses. La naissance de cette relation amoureuse est en même temps inséparable des nouvelles sensations générées par le train, moyen de locomotion moderne et rapide.

5. Les moyens de locomotion comme sources de nouvelles sensations

Avec la cadence, le mouvement, le rapprochement, l'éloignement, ainsi que le changement de vitesse, d'angle et de lumière, les moyens de locomotion provoquent différentes sensations physiques et états psychiques chez les passagers : la pulsion,

l'illusion, l'enthousiasme, l'effroi, la somnolence et le malaise du corps. Revenons à la troisième histoire du roman *Les Quatre Vies du saule* : dans le train, la cadence provoque chez le personnage la somnolence ainsi que des sensations particulières. « Bercé par le roulis du convoi », le personnage-narrateur s'endort « d'un sommeil léger, rempli d'images confuses et de dialogues inintelligibles ». Les « réverbères qui défil[ent] » (*Ibid.* : 143) provoquent chez le protagoniste des hallucinations visuelles, tandis que les chants révolutionnaires et la récitation de poèmes du président Mao suscitent des illusions auditives. Dans ce passage, le mouvement du train provoque des effets d'irréel chez le jeune protagoniste enthousiaste qui s'imagine être dans un convoi l'emportant vers un espace utopique. L'usage romanesque du train permet d'« exploiter la mobilité passive d'un personnage pour, l'immergeant dans la sensation, le conduire jusqu'à des états psychiques au bord d'annuler la conscience : tantôt l'engourdissement, tantôt l'éblouissement » (Loehr, 2015 : 27).

Dans *La Joueuse de go*, le jeune soldat japonais arrive enfin en Mandchourie après un long voyage fatigant. Quand le train s'arrête pour déposer son détachement, le changement de vitesse le tire de la somnolence provoquée par la cadence régulière. Après être descendu du wagon mouvant, il a accès à un monde immobile, glacial et ravagé par la guerre :

Le train s'arrête d'un coup sec. La secousse m'arrache au sommeil et j'entends crier l'ordre de se mettre en marche. Quand je descends du wagon, l'aurore m'étreint de ses bras glacés. Sous un ciel à peine coloré de mauve, se déploie à l'infini une terre brûlée où le regard ne croise aucune culture, aucun arbre. Le train repart. [...], je me laisse emporter par la cadence des pas et continue de somnoler. En peu de mois, j'ai appris à dormir en marchant. Le balancement des jambes me réchauffe et me berce. (Shan Sa, 2001 : 108).

Pendant le long voyage vers la Chine, le jeune soldat japonais s'habitue déjà au balancement du train. Même après être descendu du train, il continue de se laisser emporter par la même cadence et de somnoler. Ce qui explique qu'il se trouve désorienté par le voyage monotone. Dans ce roman, Shan Sa exploite aussi les changements de distance pour décrire les sensations visuelles de la protagoniste Ye Ge : « Dans le pousse-pousse, je lève un bras en signe d'adieu. Sur le trottoir, la silhouette de Min devient tache, puis trait dissous dans l'obscurité de la ville. » (*Ibid.* : 128) La dissolution de la silhouette implique la disparition de son amant qui s'est fait arrêter et exécuter par l'armée japonaise.

6. La focalisation interne et les personnages mouvants

Les moyens de transport ont une influence profonde sur la narration romanesque. Avec les personnages véhiculés par les différents moyens de transport, les écrivains adoptent souvent un principe de focalisation interne et regardent le monde extérieur à travers les yeux des personnages en mouvement, ce qui peut correspondre à la caméra subjective et au « travelling » dans l'art cinématographique. Dans *La Joueuse de go*, Shan Sa a souvent recours à la focalisation interne pour découvrir l'univers avec les yeux des protagonistes :

À l'extrémité du store, les jambes du tireur se balancent dans un mouvement régulier. Sur les côtés, défilent trottoirs, chiens, enfants, passants. J'aurais voulu que ce paysage monotone ne finisse jamais. (Ibid. : 99).

« Dans les romans du XX^e et du XXI^e siècles, l'usage de la focalisation interne se combine souvent avec des procédés d'écriture filmique ou du moins peut les rappeler. » (Loehr, 2018 : 64). Dans cet extrait, l'écrivaine adopte des techniques d'écriture rappelant des procédés cinématographiques. Les yeux du personnage en pousse-pousse sont comme l'œil d'une caméra mouvante qui filme le mouvement du tireur, ainsi que les personnes et objets dans la rue. Le verbe « défiler » exprime bien la vision de Ye Ge en pousse-pousse et l'effet filmique du travelling latéral.

Un autre exemple se trouve dans le passage où Ye Ge parcourt le marché aux puces en pousse-pousse et découvre le monde extérieur. Le recours au travelling latéral prend un sens particulier pour évoquer la ligne de vision sur le marché depuis un site d'observation en mouvement :

Le pousse-pousse traverse le marché aux puces. Le long du trottoir, des monticules de meubles, de vaisselle, de tissus, de bibelots, des parures, des rouleaux de peinture jaunes, moisis. Les vendeurs, aristocrates mandchous en loques, déambulent parmi ces déchets d'une époque révolue, cherchant à troquer une tabatière de jade, un vase ancien, contre une heure d'évasion dans une fumerie d'opium. Seuls quelques officiers japonais se promènent et examinent les objets avec gourmandise. (Shan Sa, 2001 : 238).

Les techniques d'une écriture filmique « conduisent le lecteur à partager le point de vue et les expériences perceptives du narrateur » (Loehr, 2015 : 32). C'est avec les yeux de l'héroïne que l'on découvre tout d'abord les objets, puis les activités des hommes. Les effets particuliers de cette vision du marché résultent du fait que l'œil de la caméra est dans le pousse-pousse. Le terme de « déchets » qui trahit la subjectivité du point de vue et la syntaxe énumérative valent également comme signes de la focalisation interne.

Dans *Les Quatre Vies du saule*, la quatrième histoire est celle d'Ajing, femme compétente et indépendante du XXI^e siècle, qui travaille dans les affaires et voyage dans le monde entier. Shan Sa exploite aussi dans ce roman une technique cinématographique avec une efficacité narrative remarquable :

L'avion à destination de Hongkong décolla et perça les nuages. Deux hommes, [...] Tout en les écoutant, elle contemplait le paysage à travers le hublot. Les cumulus, s'étendant à perte de vue, ondulaient, se bousculaient. Leur mouvement hypnotisait la jeune femme. Soudain, de leur profondeur, surgirent quatre cavaliers. Ils franchirent l'espace et s'arrêtèrent tout près de l'avion. Ils descendirent de cheval. Une dame, vêtue d'une robe de mousseline, lui fit signe. Ajing demeurait figée sur son siège. Puis, elle se sentit aspirée par une force irrésistible. (Shan Sa, 1999 : 184-185).

Pendant son voyage en avion, Ajing observe le paysage du ciel à travers le hublot qui est comparable à une lentille de caméra en mouvement. Cette posture donne l'image d'une femme contemplative avide de cette liberté qui manque souvent dans la réalité.

Conclusion

Pour créer des personnages en perpétuel mouvement, Shan Sa exploite d'une manière récurrente les différents moyens de locomotion afin de leur permettre d'aller plus loin, de rencontrer davantage de monde et de vivre de nouvelles expériences physiques et psychiques. Signes sociaux et reflets de l'évolution technique et sociale, les moyens de locomotion exercent en outre une influence décisive sur les techniques de narration.

Les moyens de locomotion servent enfin à la réflexion intérieure des personnages en voyage et à la mobilité spirituelle, car le contact direct avec l'ailleurs et l'autre représente une source d'inspiration pour les protagonistes et les aide à se connaître. S'établit ainsi une liaison étroite entre l'expérience spatiale et la recherche de l'identité personnelle. Dans *La Joueuse de go*, le bateau et le train amènent le jeune soldat japonais, confronté à de nouveaux espaces, à réfléchir à la légèreté et à la vulnérabilité de l'homme : « Mourir, est-ce aussi léger que s'étonner ? » (Shan Sa, 2001 : 13) et à la condition du soldat : « Conduit par l'ordre, il se déplace en ignorant la direction et le sens de sa marche. Un pion parmi d'autres. Il vit et meurt, anonyme, pour la victoire du Tout. » (*Ibid.* : 201-202) Dans *Les Quatre Vies du saule*, c'est à partir de la fuite à cheval que Chun Yi commence à réfléchir au sens de la vie : « Dans notre monde, le désespoir survient comme une tempête. La vie, lichen vulnérable, se couche sous la pluie et se redresse à l'appel du soleil. » (Shan Sa, 1999 : 104).

Cette mobilité spirituelle, générée par les moyens de locomotion, permet aux personnages des romans de Shan Sa de voyager non seulement dans l'espace, mais aussi dans le temps, et de s'acheminer vers la sagesse, ce qui confère aux moyens de locomotion un impact d'ordre pour ainsi dire métaphysique.

Corpus

Shan Sa. 1999. *Les Quatre Vies du saule*. Paris : Gallimard.

Shan Sa. 2001. *La Joueuse de go*. Paris : Gallimard.

Bibliographie

Chen, J. H. 2017. 文以载车——民国火车小传 (*Wenyizaiche : Histoire du train en République de Chine*). Beijing : Shangwuyinshuguan.

Lebeau, A. 2005. *L'Engrenage de la technique*. Paris : Gallimard.

Liu, Y. L. 2017. “现代交通工具与文学书写方式的变革” (« Les moyens de transport modernes et l'évolution de l'écriture littéraire »). 西南民族大学学报(人文社会科学版) (*La Revue de l'Université de Minzu de Chine du sud-ouest*) (version de sciences humaines et sociales), n° 3, p. 203-209.

Loehr, J. 2015. « Au commencement était la route ». *Poétique* n° 177, p. 19-41.

Loehr, J. 2018. *Le Regard et la voix dans le roman moderne---Initiation à la narratologie*. Shanghai : Editions Shanghai Yiwen.

Shi, M. Z. 1995. 走向近代化的北京城 (*La Ville de Pékin vers le temps moderne*). Beijing : Editions de l'Université de Beijing.

Yan, Z. 2012. 车厢小社会——中国现代文学中的新式交通工具 (« La miniature de la société dans les wagons---Les nouveaux moyens de transport dans la littérature chinoise moderne »). 汉语言文学研究 (*Les Recherches sur la littérature en langue chinoise*), vol. 3, n° 1, p. 132-142.

Note

1. Cet article est l'un des résultats du projet de recherche « L'image des Chinois sous la plume des écrivains français d'origine chinoise » financé par l'Université des Etudes internationales du Sichuan (Sisu 2018052).



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

L'*éthos* dans les récits de voyage en Chine : de la vraisemblance à l'authenticité - Exemple d'ouvrages de la Renaissance à l'âge classique

ZHANG Mingyan

Université Jean Moulin Lyon 3, France
mingyanzhang0903@gmail.com

Reçu le 29-03/2020 / Évalué le 09-04-2020 / Accepté le 20-05-2020

Résumé

Cet article a pour objectif d'étudier la vraisemblance et l'authenticité dans les récits de voyage. Afin d'atténuer le scepticisme des lecteurs sur la véracité du récit de voyage lointain, le premier devoir du narrateur est de construire une image de soi digne de confiance visant à créer la vraisemblance, voire l'authenticité. Il s'agit donc d'une rhétorique proposée par Aristote, l'*éthos*. À travers l'examen de trois différents types de récits de voyage depuis la Renaissance jusqu'à l'âge classique, ceux d'aventuriers, de missionnaires et d'ambassadeurs, des plus littéraires au moins littéraires, nous constatons que la mise en œuvre de l'*éthos* se manifeste différemment dans ces récits viatiques et que la nature du genre exerce une influence sur cette variation.

Mots-clés : *éthos*, vraisemblance, authenticité, récit de voyage, genre littéraire

修辞人格在游记文学中的应用研究：在逼真性与真实性之间 ——以文艺复兴和古典主义时期西方旅华游记为例

摘要

本文致力于研究逼真性和真实性在游记文学中的体现。游记包含大量对远方的“他者”的描述，因此其内容的真实性常常受到读者的质疑。为此，游记作者往往试图通过叙述话语在文本中建立一个真诚、权威的叙述者形象，让游记显得真实可信。这一修辞技巧可以追溯到亚里士多德提出的“修辞人格（Ethos）”概念。本文通过考察文艺复兴和古典主义时期三种具有不同文学性的游记文本，即冒险家游记，传教士游记和外交家游记，研究修辞人格在其中的不同应用。而游记类型也在一定程度上影响着这种差异。

关键词：修辞人格，逼真性，真实性，游记文学，文学体裁

The *Ethos* in the travel stories in China: from vraisemblance to authenticity - Example of works from the Renaissance to the Classical age

Abstract

The purpose of this article is to explore the matter of vraisemblance and authenticity in travel stories. In order to alleviate readers' skepticism about the accuracy of a traveler's tale, the narrator's primary duty is to construct a trustworthy self-image in order to create vraisemblance, even authenticity. It is therefore a rhetoric put forth by Aristotle, called the *ethos*. By examining three different types of travel stories from the Renaissance and classical age, one written by adventurers, another by missionaries, and the final one by ambassadors, from the most literary to the least literary, we notice that the implementation of *ethos* manifests itself differently in each account and that gender influences this variation.

Keywords : *ethos*, vraisemblance, authenticity, travel stories, literary genre

Introduction

La vraisemblance, qui est l'une des notions les plus importantes de la doctrine classique, apparaît toujours comme une difficulté centrale dans le domaine littéraire. Enracinée dans une longue tradition et puisant notamment son origine dans la *Poétique* d'Aristote, la notion de vraisemblance évolue et s'enrichit au fil des siècles. Néanmoins, un de ses enjeux consiste à renforcer la crédibilité. Si, par tradition, la recherche de la vraisemblance porte plutôt sur les genres littéraires classiques tels que la poésie, le théâtre et le roman, nous voulons désormais tourner notre regard vers le récit de voyage. En effet, en raison de sa complexité et de son ambiguïté, ce dernier a erré depuis longtemps en marge de la littérature jusqu'à ce que, au XIX^e siècle, son statut ait été reconnu et fixé dans les milieux littéraires. Toutefois, en raison de sa nature et de ses caractéristiques, la recherche de la vraisemblance ou de l'authenticité s'impose comme un enjeu *majeur du récit de voyage*, dont des *réflexions* critiques actuelles tendent à montrer son ancrage littéraire, y compris à la Renaissance et à l'âge classique.

Pour étudier cette question, nous nous appuyons sur trois récits de voyage de différents types et *époques* (de la Renaissance à l'âge classique) : le récit d'aventuriers rédigé au XVI^e siècle par Fernao Mendes Pinto *Pérégrination* ; le récit de missionnaires écrit au XVII^e siècle par Louis Lecomte *Un jésuite à Pékin : Nouveaux mémoires sur l'état présent de la Chine 1687-1692* ; et le récit d'ambassadeurs composé à la fin du XVIII^e siècle par George Staunton *Voyage dans l'intérieur de la Chine et en Tartarie, fait dans les années 1792, 1793 et 1794*. Ces trois catégories de récits viatiques nous permettront d'examiner les questions suivantes : si l'essentiel

de la vraisemblance et de l'effet d'authenticité *réside dans la crédibilité, quel est le procédé d'éthos* adopté par les voyageurs (auteurs) pour faire croire au lecteur leurs discours sur l'Autre dans leurs récits ? Comment les différents types de voyageurs s'engagent-ils dans ce procédé pour produire cet effet de réel ?

Pour répondre à ces questions, en premier lieu, il faudra définir la notion de vraisemblance, substitut littéraire de l'authenticité, et expliciter le but ou la nécessité de ce recours à la vraisemblance ou à l'authenticité dans le récit de voyage ; en deuxième lieu, nous aurons recours à un des points de la rhétorique traditionnelle : *l'éthos*, pour examiner comment les différents types de voyageurs sont intervenus pour le mettre en œuvre et renforcer dans leurs récits la vraisemblance ou l'effet d'authenticité.

1. La vraisemblance : notion et enjeu

Avant de commencer notre étude sur *l'éthos* et la manière dont le narrateur s'en sert dans le récit de voyage, il convient de définir la notion de vraisemblance, notamment par l'examen de sa relation avec le vrai et de sa différence avec l'authentique, aussi bien que d'identifier l'enjeu de ce concept. La vraisemblance n'est pas forcément le synonyme du vrai, ou si l'on préfère, dans une littérature de voyage, celui de l'authentique. Le principe de la vraisemblance trouve très tôt sa source dans la *Poétique* d'Aristote :

Il est clair que ce n'est pas de raconter les choses réellement arrivées qui est l'œuvre propre du poète mais bien de raconter ce qui pourrait arriver. Les événements sont possibles suivant la vraisemblance ou la nécessité (Aristote, 1996 : 93).

Cela signifie que, par rapport aux historiens qui visent à découvrir les faits vrais, les poètes (plus généralement, les auteurs de la création littéraire) se préoccupent plus du possible, c'est-à-dire des événements qui se réalisent selon une logique générale. La vraisemblance pourrait être imaginaire, autrement dit une imitation du réel ; mais en tout cas, elle doit convenir aux attentes ordinaires du public de son époque. Néanmoins, tous les faits vrais ne correspondent pas à ce principe : certains s'avèrent souvent singuliers et étranges ; mais la vraisemblance proscrire l'absurde et l'arbitraire pour donner l'illusion de l'authentique. À cet égard, comme le rappelle Boileau dans son *Art poétique* : *le vrai peut quelquefois n'être pas vraisemblable* (Boileau, 1872 : 221). On pourrait même dire que la vraisemblance est considérée quelquefois comme une idéalisation du vrai et en cela elle se distingue de l'authentique.

Mais quels sont les critères possibles de la vraisemblance dans les œuvres littéraires ? Face à cette question, Denis Pernot, dans le *Dictionnaire du littéraire*, à l'entrée « vraisemblance », a distingué deux points de vue : interne et externe. D'après le premier, une œuvre est vraisemblable lorsque son intrigue ne laisse pas une place abusive au hasard, la vraisemblance étant liée alors à la prévisibilité logique du récit ; d'après le deuxième, une œuvre peut être perçue comme vraisemblable quand les lieux, faits et personnages qu'elle met en scène sont en conformité avec les règles et les normes esthétiques en vigueur dans une société, la vraisemblance étant alors liée aux croyances et aux bienséances (Pernot, 2002 : 626). C'est surtout à partir du deuxième point de vue que les théoriciens de l'époque classique ont avancé la fameuse loi des trois unités qui détermine la façon de viser la vraisemblance.

Quoique la dualité des critères de la vraisemblance donne lieu à certaines confusions, ou même à des querelles, quoique les opinions communes, les goûts esthétiques et les horizons d'attente de la société varient selon les différentes époques, l'important est de conserver l'idée que « la vraisemblance est un enjeu de crédibilité : elle fonde le « pacte de lecture » selon lequel le texte est jugé recevable, et réaliste ou fantaisiste » (*Ibid* : 627). *Toutes les exigences évoquées ci-dessus, celles qui sont conformes aux logiques normatives et aux conventions sociales, ont pour objectif ultime de donner à croire au public. Il s'agit donc d'une question de réception entre les interlocuteurs : comment faire croire à l'auditoire ce que le locuteur a raconté ou a décrit dans un récit ?*

La vraisemblance, liée au « croyable », objet de persuasion, apparaît toujours comme un problème central dans presque tous les genres littéraires : le roman, le théâtre, la poésie... et en particulier dans le récit de voyage. En effet, la prétention à la vraisemblance dans ce dernier est déterminée par la nature et la caractéristique particulières du récit de voyage qui oscille entre ancrage littéraire et prétention documentaire, entre vraisemblance et authenticité. Nous l'envisageons principalement sous deux aspects.

En premier lieu, le récit de voyage se présente comme le meilleur lieu de la rencontre de l'Autre, de la perception de l'altérité et de la découverte de toutes les étrangetés, que ces étrangetés soient réelles ou imaginaires. On peut alors comprendre la suspicion des lecteurs à propos de la véracité du récit de voyage, qui décrit des aventures souvent dues aux hasards et des choses merveilleuses et extraordinaires. Tous ces éléments venant du lointain, qui dépassent évidemment l'horizon d'attente ou l'imaginaire social des lecteurs du récit, suscitent naturellement leur scepticisme. Comme Louis Lecomte l'a affirmé dans sa préface, certains lecteurs n'ont « point de foi à tout ce qui vient de si loin et ils se font un mérite et

une maxime de ne rien croire, amis de la vérité jusqu'à n'en vouloir reconnaître aucune » (Lecomte, 1990 : 18). À cela s'ajoute le manque de sérieux, de rigueur et de scrupule chez certains voyageurs : l'utilisation de sources mal contrôlées, l'insertion de légendes curieuses, la pratique de la compilation et du plagiat. Toutes ces faiblesses conduisant le récit viatique à s'écarter de l'authentique ont été dénoncées par Lecomte :

Le vide, le peu d'ordre qui se trouvent dans leurs relations, la passion qui y règne partout et qui fait quelquefois d'une histoire une suite continuelle de calomnies, mais surtout la hardiesse avec laquelle on y débite, même dans les matières indifférentes, des fables ridicules pour des vérités constantes, rebutent avec raison les honnêtes gens et rendent mêmes suspects les auteurs les plus discrets et les plus sincères. (Lecomte, 1990 : 18-19).

Il revendique nécessairement des moyens propres à établir la vraisemblance, et qui contribuent à renforcer l'illusion d'authenticité du récit et à adoucir le scepticisme du lecteur.

En deuxième lieu, à la différence du roman, le récit de voyage, moins littérisé par sa nature générique, se distingue par son style simple et naturel ainsi que par la primauté qu'il accorde à la vérité. Depuis son origine, le récit de voyage, sous la forme du carnet de route, du journal de bord du navigateur, du rapport privé ou officiel du missionnaire ou de l'ambassadeur, étant par nature le compte rendu d'une découverte, d'une enquête, sert de véhicule d'informations et a une fonction utilitaire. Ainsi, la prétention didactique enracinée dans le récit de voyage réclame une prééminence accordée à une vérité, qui joue avec l'idée que se fait le lecteur de la réalité des mœurs ou du pays décrits. Peu à peu, cette vraisemblance s'impose comme une des caractéristiques privilégiées du récit de voyage ; même lorsque le récit de voyage est imaginaire ou romanesque, il donne l'impression d'être par lui-même un document véritable. Ou bien, c'est par manque d'authenticité et de véracité que les voyageurs font appel à des procédés et des rhétoriques complexes pour rendre encore plus vraisemblable leur récit et produire des croyances chez les lecteurs. Cette exigence revient au premier aspect ; c'est aussi pour cette raison qu'on peut comprendre les nombreux procédés utilisés par Mendes Pinto dans *Pérégrination* pour réduire la suspicion de ses lecteurs, suscitée par la description d'objets merveilleux. La vraisemblance s'impose d'autant plus que l'authenticité fait défaut.

Reposant sur ces deux raisons, la construction de la vraisemblance constitue un enjeu dans le récit de voyage.

2. L'éthos dans les trois récits de voyage

Le récit de voyage est par nature un acte communicatif, un échange d'informations qui a lieu sur l'axe locuteur-auditeur. Il s'agit d'un acte locuteur dans lequel le voyageur-écrivain tente de « raconter » à l'auditeur ce qu'il a vu ou ce qu'il a entendu dire. Ainsi, afin de créer des croyances et de persuader ses destinataires, le premier objectif du voyageur est de montrer la preuve de sa bonne foi et de son autorité, en tout cas, « de projeter une image de soi susceptible d'inspirer confiance » (Amossy, 2004 : 200). Il conviendra ici d'avoir recours au concept d'éthos proposé par Aristote et de montrer comment la construction de l'éthos du narrateur dans les différents types de récits de voyage contribue à créer la vraisemblance, voire l'authenticité.

Pour l'art rhétorique, le terme *éthos* désigne la composante de l'argumentation qui se rapporte à la personne de l'orateur (Ibid : 200). Il fait partie de trois sortes de persuasion inhérentes au discours étudié par Aristote dans sa *Rhétorique* : *éthos*, *logos* et *pathos*. Précisément, les uns, résident dans le caractère (*éthos*) de celui qui parle, les autres dans le fait de mettre l'auteur dans telle ou telle disposition (*diatheinai pôs*), les autres dans le discours (*logos*) lui-même, par le fait qu'il démontre ou paraît démontrer (Aristote, 2007 : 1356 a 1). Autrement dit, afin de convaincre l'auditoire auquel le locuteur s'adresse, en plus des arguments valides (*logos*) et des passions (*pathos*) suscitées chez le premier, le locuteur doit aussi construire, à travers son discours (*logos*), une image de lui-même qui soit crédible et convaincante (*éthos*). L'éthos, ce sont donc les qualités morales intrinsèques chez le locuteur qui offrent des garanties et sont capables d'inspirer confiance. Plus précisément, selon Aristote, l'éthos comprend trois aspects : la *phronesis*, qui est liée à la sagesse et la compétence du locuteur ; l'*areté*, qui consiste en la vertu, l'honnêteté et la sincérité ; l'*eunoia*, qui porte sur la bienveillance pour l'auditoire (Amossy, 2004 : 200). Ces trois dimensions de l'éthos comme art de la persuasion, et surtout les deux premiers, s'appliquent bien au récit de voyage pour augmenter la crédibilité chez les voyageurs. La *phronesi*, c'est-à-dire le savoir et la compétence, permet au voyageur-écrivain de renforcer son autorité ; l'*areté*, c'est-à-dire la sincérité du voyageur, constitue la garantie morale fondamentale pour entraîner la confiance du lecteur. Ces concepts permettent de rendre compte des moyens employés par nos voyageurs dans leurs récits de voyage en vue de créer la vraisemblance, voire de leur donner une apparence d'authenticité.

Mendes Pinto a réussi à construire dans sa *Pérégrination* une image de pauvre diable ayant un statut social bas. Ce personnage-narrateur ne semble pas avoir reçu une bonne éducation ; son savoir et ses compétences ne sont pas à la hauteur de ceux des savants, des jésuites et des ambassadeurs. Néanmoins, le narrateur

a prouvé sa sincérité et sa modestie à travers la reconnaissance de sa faiblesse, comme il a affirmé :

Il serait préférable que j'en dise rien, car je comprends et avoue ne posséder ni le savoir ni les mots pour en peindre le détail. Mais comme il n'est pas juste de les tenir entièrement cachés sans donner d'eux la moindre information, j'en dirai ce que permettra mon faible entendement. (Mendes Pinto, 2002 : 332).

La subtilité de ce discours réside dans le fait que l'auteur n'a jamais essayé de dissimuler sa maladresse et son incompetence pour donner une description qui exige une connaissance professionnelle et rigoureuse : *je ... avoue ne posséder ni le savoir ni les mots pour en peindre le détail*. En revanche, cette franchise est en quelque sorte transformée en un moyen efficace servant à accentuer sa sincérité et son honnêteté à l'égard du lecteur. Un autre exemple plus visible provient de la confession de l'auteur :

J'avoue toutefois que me fait défaut le meilleur : le savoir et l'intelligence nécessaire pour donner à connaître la position géographique de cette ville et sa latitude en degrés, chose que savants et curieux, me semble-t-il, ne manqueront pas de désirer connaître.

Mais parce que mon intention n'était (comme je l'ai dit plus haut) que de laisser ce livre à mes enfants en guise d'alphabet pour qu'ils apprennent à lire au travers de mes épreuves, peu m'a importé de l'écrire très grossièrement, comme j'ai su le faire. (Ibid : 399).

À partir de ces propos, on a constaté que l'auteur a honnêtement avoué ne pas disposer d'une étendue de connaissances et d'une compétence scientifique pour transmettre des informations spécifiques. Il a même affirmé que son récit de voyage est simplement destiné à ses enfants, ce pour quoi il a adopté un style simple et naturel pour rédiger ce qu'il a éprouvé pendant son long voyage. Il n'a donc pas cherché à inventer des aventures incroyables ou à employer des mots visant à attirer l'attention du lecteur.

En plus de ses propos honnêtes et de la confession de ses faiblesses, la sincérité de ce narrateur se manifeste aussi dans sa façon d'écrire : *il ne dit que ce qu'il a vu et ne raconte que ce qu'il a connu ; en revanche, de ce qu'il n'a pas vu, il ne dit rien, car la vue du voyageur est le garant du savoir et de l'art de la persuasion*. Il admet également avoir très peu vu le palais royal :

Du palais royal je ne dirai rien, parce que nous ne l'avons aperçu que de loin et n'avons appris que ce que les Chinois nous en disent, choses si extraordinaires qu'il est à craindre de les rapporter. C'est pourquoi je n'en traiterai pas pour

l'instant, car je dois plus avant faire le récit de ce que nous vîmes dans celui de la ville de Pékin [...] (Ibid :327).

À travers ces propos, une image de soi sincère et honnête est bien établie ; il s'ensuit que son récit apparaît digne de confiance pour le lecteur. Néanmoins, la révélation de la bonne foi de l'auteur n'est pas exclusive à Pinto puisque Louis Lecomte a aussi tenté de dévoiler sa sincérité dans son récit de voyage. Deux exemples sont ainsi fournis :

Je voudrais bien, Monsieur, pour ne rien omettre de ce qui regarde cette matière, vous pouvoir expliquer toutes les espèces de poissons que les rivières et les lacs leur fournissent, aussi bien que ceux qui se pêchent sur leurs côtes ; mais en vérité, j'en suis trop peu instruit, pour m'engager en ce détail. J'ai ce me semble, vu à la Chine tous les poissons que nous avons en France ; j'en ai même remarqué plusieurs autres que je ne connais point et dont je ne sais pas le nom. C'est tout ce que j'en puis dire. (Lecomte, 1990 :158).

Voilà, Madame, tout le mystère de la porcelaine, qu'on a si longtemps cherché en Europe. La Providence et le bien de la religion, qui m'ont obligé de parcourir la plus grande partie de la Chine, ne m'ont pas porté dans la province de Kiamsi où se trouve la matière dont on la fait ; ainsi je ne la connais pas assez par moi-même pour en pouvoir décrire la nature et les qualités particulières. (Ibid :206).

On a remarqué que comme Mendes Pinto, il a respecté le même principe d'écriture : il n'écrit que ce qu'il sait. S'agissant de ce qu'il connaît peu ou n'a pas vu, il a choisi de l'avouer fidèlement à ses lecteurs au lieu de déraisonner et de se vanter avec éloquence. Par ailleurs, si Lecomte a décidé de se taire sur certaines matières, c'est parce qu'il n'était pas lui-même témoin et n'a pas vu de ses propres yeux. Il a ainsi préféré laisser la parole à quelqu'un qui a plus de légitimité à s'exprimer :

Si je ne parle point de ce qui se passe dans les autres provinces de la Chine, ce n'est pas que Dieu n'y opère de semblables merveilles ; mais comme je n'en ai pas de mémoires exacts, je craindrais en racontant ce que j'ai ouï-dire de manquer à quelques circonstances considérables ; et j'aime mieux les laisser écrire dans la suite, à ceux qui en sont mieux instruits que moi. (Ibid :461-462).

Ces exemples cherchent à témoigner de son souci de l'authenticité, de son esprit scrupuleux et de sa sincérité, dont la dernière qualité semble notamment précieuse pour un savant comme lui. Comme affirmé dans son ouvrage *L'avertissement de l'auteur*, il a accordé une importance particulière à la bonne foi du voyageur pour persuader le lecteur :

Pour moi, quelque passion que je me sois toujours sentie pour l'exacte vérité, je n'ai pas osé entreprendre de rapporter dans un ouvrage entier, ce qu'un long séjour et une assez grande application m'ont fait connaître de l'empire de la Chine, persuadé que le défaut de plusieurs autres qualités, nécessaires pour y réussir, ne serait pas suffisamment compensé par ma bonne foi. (Ibid :20-21).

Bien que Lecomte ait reconnu avec modestie certaines défaillances, il n'a pas renoncé à établir son autorité en montrant explicitement ou implicitement ses compétences et son savoir. Par exemple, dans sa première lettre destinée à rendre compte des préparations de son voyage en Chine, Lecomte, jésuite, a accentué le fait que le projet d'envoyer en Chine les premiers missionnaires en qualité de « mathématiciens du roi » exige avant tout des personnels qualifiés, sujets « savants, zélés, capables d'entrer en toutes ces vues et disposés à partir au premier embarque » (*Ibid* : 28). C'est parce que cette mission a pour objectif non seulement *d'étendre en tous lieux la religion chrétienne*, mais aussi de *perfectionner les sciences* (*Ibid* : 29). Les jésuites, distingués par leur érudition et leur sévérité, sont considérés comme des cibles privilégiées. Ainsi, le fait que Lecomte a réussi à *devenir l'un des six « mathématiciens du roi »* envoyés en Chine, comme il l'a lui-même affirmé, « j'eus le bonheur d'être de ce nombre » (*Ibid* : 30), fait preuve de compétences indéniables. Tout cela contribue à construire une image d'un narrateur autoritaire chez les lecteurs.

Par ailleurs, il faut noter qu'à la différence du concept traditionnel, le savoir et les compétences des voyageurs ne sont pas seulement liés à leurs qualités ou à leur bagage culturel préalables, mais aussi à la connaissance qu'ils ont acquise en Chine. La durée du séjour, le nombre de villes ou de provinces visitées, les différentes couches sociales qu'ils ont fréquentées, la maîtrise de la langue chinoise, etc., constitueraient les facteurs potentiels pouvant agir sur l'autorité du narrateur dans le récit. Manifestement, plus les voyageurs estiment avoir acquis de connaissances ou de vérités, plus ils montrent une certaine autorité par le biais de leurs discours. S'agissant de donner une vision juste et authentique des villes, des bâtiments et des ouvrages les plus considérables de Chine, Louis Lecomte a mis en avant sa légitimité dans sa lettre adressée à Monseigneur Le Cardinal :

Comme j'ai été obligé de parcourir presque toute la Chine, où j'ai fait en cinq ans plus de deux mille lieues, il m'est peut-être plus facile qu'à aucun autre de contenter sur ce point Votre Altesse et de lui dire à peu près la juste idée qu'on s'en doit former. (Ibid : 88).

Son long séjour de « cinq ans » et son parcours de « plus de deux mille lieues » dans « presque toute la Chine » témoignent de la primauté de ses découvertes

et de son autorité dans l'interprétation de ce domaine. Cette autorité contribue inévitablement à la crédibilité de son discours et à la persuasion de son auditoire. Le propos suivant de Lecomte a bien montré cette logique :

Au reste, Monseigneur, ce ne sont pas ici des exagérations ; je ne parle pas non plus sur la foi et sur le rapport des autres. J'ai parcouru moi-même la plus grande partie de la Chine et si d'ailleurs Votre Altesse me fait l'honneur de me croire sincère ; plus de deux mille lieues, que j'y ai faites, peuvent rendre mon témoignage moins suspect. (Ibid : 129).

En ce qui concerne notre dernier voyageur, George Staunton, la situation est un peu compliquée. Tout d'abord, en tant que secrétaire d'ambassade britannique envoyé en Chine par le roi Georges III, il a réussi à construire une image de compétence et d'autorité dans son récit, non seulement pour le narrateur lui-même, mais aussi pour toute l'équipe. Il a prouvé sa légitimité dans l'*Avertissement de l'auteur* : « Il convenait de ne confier la rédaction de ce voyage qu'à un homme instruit, dès l'origine, des particularités qui y ont eu rapport, et témoin de tous les événements qui l'ont suivi » (Staunton, 2005 : 21). Érudite et participant à toutes les visites importantes avec son chef Lord Macartney, l'auteur a fait preuve d'une grande autorité pour rendre compte de la globalité du voyage officiel. De plus, dans le chapitre portant sur les préparatifs de la visite officielle, il a justifié le choix des membres de l'ambassade en mettant en valeur leurs qualités et leurs compétences : le chef Lord Macartney « dont la réputation de talent, d'habitude aux affaires et de probité, est solidement établie » (Staunton, 2005 : 44), le docteur Dinwiddie et M. Barrow qui sont « habiles en astronomie, en mécanique et dans tout ce qui a rapport à la géométrie » (Staunton, 2005 : 48), le lieutenant Parish qui est « un excellent dessinateur et a beaucoup contribué à nous mettre à même de satisfaire la curiosité du public par les dessins de plusieurs objets intéressants » (Staunton, 2005 : 48), etc. Étant donné que ce récit de voyage est rédigé « sur les Papiers de Lord Macartney, sur ceux de Sir Erasme Gower, Commandant de l'expédition, et des autres personnes attachées à l'Ambassade » (Staunton, 2005 : 3), la construction d'une image spécialisée et polyvalente de l'équipe tend à raffermir l'autorité et l'image d'authenticité du récit. Celui-ci a ainsi produit un élan de croyance incontestable parmi le public.

De plus, à la différence des deux voyageurs précédents qui sont très présents dans leurs récits, le narrateur Staunton s'est efforcé de s'effacer quelque peu dans son récit pour garder un maximum d'objectivité et d'éviter l'influence de sentiments personnels. Bien qu'il fasse lui-même partie des membres de la mission diplomatique, il n'a pas pour autant adopté un point de vue interne ni rédigé à la première personne du singulier. Au contraire, il a préféré être l'observateur extérieur aux

événements, en adoptant plutôt une narration à la troisième personne : « il », « ils » ou parfois au pronom personnel indéfini « on ». Prenons simplement l'exemple de la description de la Grande Muraille :

Dans la matinée du quatrième jour de leur marche, les Anglais aperçurent au loin une ligne proéminente, ou plutôt une marque étroite et inégale, pareille à celles que forment quelquefois, mais plus irrégulièrement, les veines de quartz sur les montagnes de gneiss, en Écosse, quand on les voit à une très grande distance. La continuité de cette ligne sur le sommet des montagnes de la Tartarie suffisait pour captiver l'attention des voyageurs. (Staunton, 2005 : 490-491).

On a constaté que le « je », bien que *témoin*, a disparu au profit de « les Anglais », « on » et « les voyageurs » pour effacer les traces subjectives du narrateur. Ces marques énonciatives qui refusent la forme de subjectivité contribuent à la construction de l'éthos du narrateur ayant pris de la distance, qui cherche en quelque sorte à « délittériser » son récit. À travers cette stratégie, le narrateur tente de donner l'impression que ce qu'il a écrit s'approche de l'objectivité et de l'authenticité et s'écarte de la littérature. Dans ces conditions, la construction de son éthos vise à substituer l'authenticité à la vraisemblance, et donc bien à « délittériser » son récit.

Conclusion

« À beau mentir qui vient de loin » : selon cet ancien proverbe, il est aisé de mentir lorsqu'on vient de loin. Cette expression circule longtemps dans plusieurs pays européens et résume parfaitement la suspicion concernant la véracité des récits de voyage éloignés, elle est une première clé de compréhension de la volonté des voyageurs-écrivains de faire correspondre une certaine réalité à l'imaginaire des gens. Ils ne cessent de lutter contre ce préjugé tenace chez les lecteurs, en mettant en œuvre des procédés énonciatifs dans le but de raffermir la vraisemblance de leur récit de voyage, voire chez Lecomte et Staunton de persuader les lecteurs que ce qu'ils ont raconté sur l'Autre est authentique. Nous avons vu au travers d'un des procédés traditionnels de la rhétorique -l'éthos, comment les énonciateurs (les voyageurs) ont établi leur autorité et ont produit un effet de croyance par le biais de l'énonciation dans leur récit, puis comment les différents types de voyageurs s'engagent dans cette activité.

Précisément, l'éthos permet au narrateur d'inspirer confiance et de créer la vraisemblance à travers la construction d'une image de soi compétente, sincère et sympathique. À cet égard, nos trois types de voyageurs ont participé différemment à cette activité. L'aventurier Fernao Mendes Pinto, dépourvu d'autorité à cause

de son statut, a pourtant réussi à montrer sa sincérité et son honnêteté par la confession de ses faiblesses et par le respect d'un principe d'écriture : je n'écris que ce que j'ai vu. Le Père Lecomte, en dehors de faire preuve d'une bonne foi et d'une sincérité comme Mendes Pinto, s'est efforcé d'établir son autorité à travers la mise en avant de ses compétences et de ses connaissances profondes sur la Chine. Quant à l'ambassadeur George Staunton, il a tenté de construire l'image de l'ambassade autoritaire et qualifiée d'un côté ; de l'autre côté, il s'est effacé totalement de son récit au profit de l'objectivité et de la scientificité du récit de voyage qu'il prétend plus authentique que vraisemblable, et assurément dénué de toute trace de littérature.

La mise en œuvre de la vraisemblance est liée à la nature des différentes catégories de récits de voyage. Un écart d'autorité préalable existe dans les récits viatiques en fonction du statut social de leurs auteurs : par exemple, grâce à sa fonction et sa réputation, le récit d'ambassadeurs possède généralement plus d'autorité que celui des missionnaires et surtout que celui des aventuriers. Ainsi, Mendes Pinto doit s'engager davantage dans son discours pour compenser l'infériorité naturelle propre au récit d'aventures relevant du merveilleux. Par ailleurs, au fil des siècles, étant donné que le récit des ambassadeurs *réclame* plus d'objectivité et de rigueur dans ses discours, son narrateur a eu tendance à s'effacer du récit en refusant les rhétoriques de l'éloquence et, finalement, les atours de la littérature.

Bibliographie

- Amossy, R. 2002. Ethos. In : *Le dictionnaire du littéraire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Aristote. 1996. *Poétique*, tra. Hardy, J. Paris: Editions Gallimard.
- Aristote. 2007. *Rhétorique*, tra. Chiron, P. Paris : Flammarion.
- Boileau, N. 1872. *L'Art poétique*. Paris : Imprimerie générale.
- Lecomte, L. 1990. *Un jésuite à Pékin : nouveaux mémoires sur l'état présent de la Chine 1687-1692*. Paris : Editions Phébus.
- Mendes Pinto, F. 2002. *Pérégrination*. Paris : La différence.
- Pernot, D. 2002. Vraisemblance. In : *Le dictionnaire du littéraire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Staunton, G. 2005. *Voyage dans l'intérieur de la Chine et en Tartarie, fait dans les années 1792, 1793 et 1794, par Lord Marcartney*. Genève : Editions Olizane.

Note

1. Cet article est subventionné par le China Scholarship Council.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Intertextualité dans *Verre Cassé* d'Alain Mabanckou

XIANG Weiwei

Université de Shanghai, Chine
weiweix@shu.edu.cn

Reçu le 05-03/2020 / Évalué le 26-04-2020 / Accepté le 15-06-2020

Résumé

Publié en 2005 chez Seuil, *Verre Cassé* est une œuvre représentative d'Alain Mabanckou qui marque un tournant dans sa carrière, celui du passage d'un écrivain africain à un écrivain francophone grand public. Dans ce roman humoristique, satirique et réflexif à l'africaine, l'auteur emprunte, dans le chapitre quinze, plus de vingt intertextes littéraires pour décrire la vie du héros-narrateur « Verre Cassé », de sa naissance à sa vieillesse. En s'appuyant sur la théorie de l'intertextualité, notre article propose une analyse des intertextes littéraires utilisés par Mabanckou dans cet extrait de *Verre Cassé*. Cette analyse a pour but de démontrer la riche connotation culturelle d'un roman francophone africain.

Mots-clés : littérature francophone, intertextualité, Alain Mabanckou, *Verre Cassé*

阿兰·马邦古《碎杯子》中的互文性探析

摘要

2005年在瑟伊出版社发表的小说《碎杯子》是阿兰·马邦古从非洲族裔作家迈向法语主流作家的经典转型之作。在这部充满非洲风情的幽默、讽刺和反思作品中，作者在小说第十五章借用二十多处互文隐语，描述了小说主人翁及叙述者“碎杯子”从出生到暮年的一生。本文借用互文性相关理论，分析马邦古在小说《碎杯子》片段中运用的一系列文学隐语，为读者展现一部非洲法语小说丰富的文化内涵。

关键词：法语文学，互文性，阿兰·马邦古，《碎杯子》

Intertextuality in Alain Mabanckou's *Verre Cassé*

Abstract

Published in 2005 at Seuil, *Verre Cassé* is a representative work of Alain Mabanckou, which marks his turning point from an African writer to a Francophone writer for the general public. In this humorous, satirical and reflective African-style novel, the author borrows in chapter fifteen of the novel more than twenty literary intertexts,

to describe the whole life of the hero-narrator “Verre Cassé” from his birth to his old age. Based on the theory of intertextuality, our article aims to analyze the literary intertexts used by Mabanckou in the extract of *Verre Cassé*. The purpose of this analysis is to demonstrate the rich cultural connotation of an African Francophone novel.

Keywords : Francophone literature, intertextuality, Alain Mabanckou, *Verre Cassé*

Introduction

Romancier, poète, essayiste et universitaire, Alain Mabanckou, écrivain francophone d'origine congolaise, est sans aucun doute l'une des figures les plus dynamiques et représentatives de la littérature francophone contemporaine. Son expérience multiculturelle, qui a débuté au Congo et qui s'est poursuivie en France et aux États-Unis, lui a donné une perspective globale et interculturelle en quête d'une nouvelle identité. Ses premiers romans (*Bleu-blanc-rouge*, 1998 ; *Et Dieu seul sait comme je dors*, 2001) sont tout d'abord publiés par l'éditeur Présence Africaine. À partir de 2005, il se tourne vers les Éditions du Seuil, où il publie successivement *Verre Cassé* (2005), *Mémoires de porc-épic* (2006), *Black Bazar* (2009), et *Lumières de Pointe-Noire* (2014). Dans le parcours de l'écriture littéraire de Mabanckou, *Verre Cassé* se trouve ainsi à une place emblématique, qui marque sa transformation d'auteur de littérature africaine à auteur de littérature-monde.

Ce roman se présente comme un long monologue de son narrateur, Verre Cassé, client régulier du « Crédit a voyagé », un bar atypique de Brazzaville où se réunissent souvent une bande de joyeux marginaux alcooliques, à l'image de notre anti-héros. Un jour, L'Escargot entêté, patron du *Crédit a voyagé*, lui confie la mission d'écrire dans un cahier de fortune les aventures de ses clients. Ainsi, sous la plume de Verre Cassé, nous pouvons observer dans ce petit livre sans majuscule et sans point les divers portraits pittoresques d'Africains restés au pays.

Le chapitre 15 de *Verre Cassé*, qui, comme les autres chapitres, ne contient que des virgules comme signes de ponctuation, nous montre de manière implicite toute la vie de Verre Cassé, de sa naissance à sa vieillesse. Ce chapitre ne comporte que sept pages mais l'auteur réussit néanmoins à y insérer une vingtaine d'allusions¹ qui se présentent comme une longue phrase sans commencement ni fin. Cet article consiste en une analyse de l'intertextualité dans le chapitre 15 de *Verre Cassé*, par laquelle on examine le projet littéraire de Mabanckou. Notre analyse se compose de trois parties : la première porte sur les caractères ou les genres des allusions choisies par Mabanckou ; la deuxième se consacre à un examen du fonctionnement de ce jeu des allusions chez Mabanckou ; la troisième partie vise à révéler l'effet

esthétique de la présence de ces allusions. Enfin, nous proposerons, en conclusion, quelques réflexions sur l'intertextualité par le biais de l'allusion dans ce chapitre.

1. Les caractères des intertextes

L'intertextualité fonctionne en abyme puisque l'écrivain se forge une langue littéraire séduisant les lecteurs francophones, et français principalement, en puisant en particulier à l'inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire. (Mathieu-Job, 2003 : 13).

Le mot d'intertextualité est un néologisme forgé par Julia Kristeva en 1967. « L'intertextualité apparaît d'abord comme une notion linguistique et abstraite, intégrée à l'analyse transformationnelle (redistribution de l'ordre de la langue et transformation des codes), afin de prendre en compte le social et l'historique. » (Samoyault, 2005 : 8). Puis très vite, dans les écrits de Barthes, l'idée revient constamment que cette notion constitue une rupture avec les notions de source ou d'influence qui servaient à étudier les relations entre les textes. Elle « n'est devenue que tardivement un instrument d'analyse des textes littéraires propre à décrire une poétique » (Rabau, 2002 :). Edmond Cros, pour sa part, préfère mettre le mot « intertexte » au pluriel. D'après lui, les intertextes « correspondent à des représentations déconstruites par d'autres représentations qui gèrent la dynamique de la production de sens » (Cros, 1990 : 4). À partir du moment où un intertexte est considéré comme une représentation, jamais il ne peut exister au singulier, parce qu'un signe isolé ne signifie rien. Tout texte est un tissu nouveau de citations révolues. Tout texte est un intertexte qui permet à la littérature de dire le monde. Le repérage des intertextes contribue ainsi à l'établissement du sens.

Pour illustrer le concept et le fonctionnement de l'intertexte, nous proposons de prendre comme exemple un extrait du roman *Verre Cassé* (Alain Mabanckou, 2006 : 207-213), qui nous montre de manière implicite (à travers une vingtaine d'allusions) et sur sept pages toute la vie de Verre Cassé (le narrateur de ce roman) de sa naissance à sa vieillesse, pour en dégager le jeu des allusions, qui est à considérer comme une pratique de l'intertextualité.

Pourquoi et comment Mabanckou a-t-il choisi des allusions ? Toutes les allusions que Mabanckou emploie sont issues de la bibliographie ou de l'encyclopédie de l'auteur. Sur les étagères à livres de Mabanckou, on peut voir des bandes dessinées, des romans écrits par des auteurs francophones, des œuvres littéraires étrangères et françaises, des poèmes de Hugo et de Baudelaire, et même un pamphlet politique ainsi qu'un roman d'anticipation technique. C'est par le biais d'un partage avec le lectorat d'un héritage commun d'ouvrages littéraires connus que Mabanckou

transmet son projet littéraire et communique avec le lecteur. D'une part, des bandes dessinées et des œuvres connues (*Cent ans de solitude*, *L'étranger*, *Le vieil Homme et la Mer*) trouvent un écho chez les lecteurs à qui le narrateur raconte sa vie réelle ; d'autre part, l'auteur met ensemble des romans francophones moins connus avec la littérature des élites tout en soulignant que la littérature francophone africaine occupe également une place très importante dans sa culture et ses croyances.

L'allusion, dans ce chapitre, se caractérise souvent par une figure de la mise en relation afin de rapprocher rapidement les personnes, les choses, les époques et les lieux. Mabanckou considère les allusions comme une rhétorique de l'antonomase. Les titres des livres qu'il cite ne sont pas en italique mais constituent un élément immanquable de la syntaxe avec un sens implicite particulier. De plus, il mêle les personnages réels avec les personnages fictifs. Il s'agit tantôt des compositeurs de jazz, « les Coltrane, les Monk, les Davis, les Bechet », tantôt des personnages de fiction de bande dessinée, entre autres Astérix et Obélix, Tintin, Zemblia, Tarzan, Zaorro et Iznogoud, tantôt « un autre vieillard en exil à Guernesey² », tantôt « un vieil homme qui s'appelle Santiago³ ».

Bien que les titres des livres soient incorporés dans les phrases, Mabanckou parvient à éviter le problème de l'agrammaticalité en déformant quelques mots de ces titres. « je retournais au pays natal », « je goûtais aux fruits si doux de l'arbre à pain » et « je me réchauffais au feu des origines » correspondent respectivement à trois romans francophones : *Cahier d'un retour au pays natal*, *Ces fruits si doux de l'arbre à pain* et *Le Feu des origines*. Au cas où le lecteur ne connaîtrait pas ces romans, cela ne l'empêche pas malgré tout de comprendre le sens au premier degré.

Une autre remarque intéressante au sujet de ce style allusif est que Mabanckou y adopte une stratégie du groupe sémantique. Dans ce chapitre, l'auteur rend hommage à Victor Hugo sans en mentionner le nom. Ce sont les symboles comme *Napoléon le Petit*, « je serai Chateaubriand ou rien » et le poème *Aux Feuillantines* qui constituent ici l'image de Hugo. De même, il rappelle l'intrigue du roman *Le vieil Homme et la Mer* sans en laisser apparaître le titre.

Les allusions entrent l'une après l'autre dans le courant de conscience de l'auteur ; néanmoins, Mabanckou ne les choisit pas par hasard malgré un contenu riche et une apparence de désordre.

2. Le fonctionnement des intertextes

L'intertextualité sollicite fortement le lecteur : il appartient à celui-ci non seulement de reconnaître la présence de l'intertexte, mais aussi de l'identifier puis de l'interpréter. (Piégay-Gros, 2002 : 94).

Comment l'auteur se livre-t-il au jeu des allusions ? Verre Cassé déclare : « La vie pour moi c'est la bouteille et la table de multiplication, de même que la vie pour mon père était le jazz et le vin de palme ». Il s'agit d'une narration de flash-back qui lui fait se souvenir de sa propre vie. Mabanckou utilise habilement deux allusions pour généraliser la vie de ses parents, *le jazz et le vin de palme*⁴ pour son père, et « *notre Père qui êtes aux Cieux*⁵ » pour sa mère. Cela révèle l'état quotidien de son père qui est rempli de musique et de vin. Verre Cassé n'oublie même pas de dresser une liste des artistes de jazz qui étaient de la même génération que son père comme les Coltrane, les Monk, les Davis, les Bechet. Quant à sa mère, la présence des premiers mots de la prière des Chrétiens, « *notre Père qui êtes aux Cieux* », renvoie au destin et à la mort de celle-ci.

Verre Cassé compare sa propre vie à un voyage en littérature. Il dit : « j'ai voyagé à travers le monde, [...] disons que j'ai plutôt voyagé sans bouger de mon petit coin natal, je fais ce que je pourrais appeler le voyage en littérature ». Il se réfère au *Cahier d'un retour au pays natal* d'Aimé Césaire qui est une œuvre poétique du mouvement littéraire de la négritude. On peut dire que le style mabanckounien ressemble à celui d'Aimé Césaire parce que ce cahier se présente comme un long texte sous forme de vers libres. À la naissance de Verre Cassé, l'auteur considère le vrai monde comme « un lieu grouillant de personnages » propre à l'*Odyssée* d'Homère : Verre Cassé vient au jour sans rencontrer « aucune frontière au cours de ses odyssées ».

« Ce voyage avait commencé par la bande dessinée, hein, je n'en suis pas certain ». Un changement de temps, de l'imparfait au plus-que-parfait, nous plonge dans la tendre enfance de Verre Cassé avec son souvenir incertain. Il semble que Verre Cassé attribue à ses livres un sens de l'âge. Chaque étape de sa vie correspond bien à un genre de livre : la bande dessinée pour son enfance, les romans francophones pour son adolescence, les œuvres littéraires célèbres pour son âge mûr et les poèmes pour son âge avancé. Une série de références aux bandes dessinées, comme le village d'Astérix et Obélix, le Far West avec Lucky Luck, les aventures de Tintin et de son chien Milou, le personnage de Zembla, le musclé de Tarzan, l'ami Zorro et l'envieux Izogoud, dépeignent Verre Cassé comme un jeune garçon ayant une conscience de la distinction du bien et du mal. Il fait même, entre le chien Milou et les chiens du quartier Trois-Cents une comparaison qui reflète un certain idéalisme, ou même un aspect utopique de sa jeunesse, par l'irruption du monde réel dans le monde enfantin.

je me souviendrais toujours de ma première traversée d'un pays d'Afrique, c'était la Guinée, j'étais l'enfant noir, j'étais fasciné par le labeur des forgerons, j'étais intrigué par la reptation d'un serpent mystique qui avalait un roseau que je croyais tenir réellement entre les mains, et très vite je retournais au pays natal, je goûtais aux fruits si doux de l'arbre à pain, j'habitais dans une chambre de l'hôtel La vie et demie qui n'existe plus de nos jours et où, chaque soir, entre jazz et vin de palme mon père aurait exulté de joie, et je me réchauffais au feu des origines... (Mabanckou, 2005 : 210).

En suggérant ensuite cinq œuvres toutes issues des auteurs francophones africains, entre autres *l'Enfant noir* de Camara Laye, *le Cahier d'un retour au pays natal* d'Aimé Césaire, *Ces fruits si doux de l'arbre à pain* de Tchicaya U Tam'Si, *La vie et demie* de Sony Labou Tansi, *Le feu des origines* d'Emmanuel Dongala, Verre Cassé évoque la période d'un jeune homme rebelle et courageux qui traverse la littérature d'un pays africain à un autre, de la Guinée au Congo. Selon l'ordre mentionné des cinq œuvres franco-africaines, il existe une augmentation progressive de l'engagement politique au fur et à mesure que Verre Cassé grandit : l'absence d'engagement politique dans le roman *Enfant noir*, la prise de conscience de la condition inégalitaire des Noirs dans *Le Cahier d'un retour au pays natal*, la pénétration dans l'ordre postcolonial dans *Ces fruits si doux de l'arbre à pain*, la dénonciation des nouveaux pouvoirs issus de l'indépendance dans *La vie et demie* et enfin la critique de la colonisation dans *Le feu des origines*. Cette fois-ci, dans le monde réel de Verre Cassé est évoquée une autre comparaison entre son père, qui aurait exulté de joie, et lui-même, qui voulait traverser ces villes cruelles dans l'espoir de rencontrer un dernier survivant de la caravane. À travers ces cinq allusions, un tableau colonial misérable de la terre natale se présente à nous. Dans la structure syntaxique « il fallait », Verre Cassé évoque son envie de découvrir des contrées chaudes, dont une grande maison illuminée relate l'histoire de la famille Buendia sur six générations dans le roman *Cent ans de solitude*, qui fait allusion à la vie solitaire d'aventures et de découvertes de l'âge moyen de Verre Cassé :

passer en toute discrétion par le tunnel qui mène vers la connaissance des sentiments humains, il fallait d'abord que j'ouvre la maison verte, que j'aille ensuite même en Inde écouter le sage Tagore psalmodier son Gora, il fallait que je ratisse le continent européen si cher à notre ami L'Imprimeur, moi l'étranger, moi le révolte, moi l'homme approximatif (Mabanckou, 2005 : 211).

Le voyage à travers le monde continue. *Le Tunnel*, roman d'anticipation technique de Bernhard Kellermann, mène ensuite Verre Cassé vers une réflexion sur l'avenir de l'humanité. Parmi ses soucis, la maison verte est la plus importante d'après lui. Dans sa situation de pauvre, Verre Cassé demande de l'aide au sage Tagore, qui,

dans son roman *Gora*, met en scène un jeune héros, Gora, qui lutte pour restaurer les valeurs culturelles de l'Inde face à l'influence dominatrice anglaise. Verre Cassé, étant dans la même situation que Gora, erre entre deux valeurs culturelles différentes et commence à chercher sa propre identité. Se présentent ensuite trois œuvres : *l'Étranger* d'Albert Camus, le journal anarchiste du *Révolté* et la poésie *l'homme approximatif* de Tristan Tzara qui est l'un des fondateurs du mouvement Dada. Une identité de soi perdue et retrouvée apparaît dans une petite phrase sans verbe : « moi l'étranger, moi le révolté, moi l'homme approximatif. » À travers ces trois titres, l'auteur nous présente de manière brève et efficace une époque importante de Verre Cassé. Dans le processus de l'établissement de l'identité de soi, Verre Cassé s'interroge sur son identité par *l'Étranger*, se débat contre sa situation de pauvre par *la révolte* et enfin il choisit de devenir un homme normal par *l'homme approximatif*.

Verre Cassé rencontre ensuite deux personnages, le docteur Jivago⁶ marchant dans la neige et l'autre vieillard, Victor Hugo. En citant *Le docteur Jivago*, l'auteur évoque le contexte social de cette époque-là. « *C'était la première fois que je voyais à quoi ressemblait la neige* » : ainsi Verre Cassé fait-il une métaphore de la Guerre froide à la neige. Il rend un grand hommage à Victor Hugo qui, toute sa vie durant, s'attaque au monarque en subissant l'exil. Quand Verre Cassé était encore un écolier semblable aux autres, il admirait beaucoup Victor Hugo et cherchait à réaliser son rêve : « Je serai Chateaubriand ou rien ». L'auteur cite un poème de Victor Hugo, *aux Feuillantines*, dans le but de rappeler les souvenirs d'enfance de Verre Cassé. Par le biais de ce poème, Verre Cassé voit le vrai Victor Hugo qui a travaillé jusqu'à l'engourdissement de ses jambes en ignorant les femmes. Il a compris qu'il y a en fait un grand écart entre l'idéal du « je serai Chateaubriand ou rien » et la réalité de la situation réelle de ce grand auteur. « De peur de croiser son [celui de Hugo] regard », Verre Cassé quitte ce lieu, et il est « de retour au quartier Trois-Cents ».

Le quartier Trois-Cents représente le monde réel de Verre Cassé. Il croit apercevoir un albatros⁷ qui portait « des ailes alourdies par l'errance perpétuelle au-dessus de la rage des vagues », ce qui traduit, chez Baudelaire, la conscience d'être différent des autres. Cette image de l'albatros ressemble à celle de Verre Cassé qui est totalement étranger au monde qui l'entoure. Le jeu des allusions dans ce chapitre s'achève par le roman *Le vieil Homme et la Mer*. Il semble que ce vieil homme solitaire et endurent, héros de ce roman, soit un portrait actuel de Verre Cassé. Mais le voyage en littérature, comme dans la vie, n'est pas terminé : « j'ai toujours voyagé comme ça, toujours à la quête de je ne sais quoi... ».

3. L'influence esthétique des intertextes

Quel effet l'auteur a-t-il recherché dans son œuvre en employant toutes ces allusions ? De fait, Alain Mabanckou crée un style tout à fait original dans ce chapitre. En s'appuyant sur ces allusions, il essaie de former une mémoire collective. Ses références culturelles, qui sont non seulement africaines mais aussi et même plutôt universelles, se retrouvent tout au long de ce chapitre. Le style mabanckounien permet une lecture rythmée, rapide et plaisante qui est comme un jeu de découverte lié aux sens implicites des allusions. Pour le lecteur, ce travail tout objectif procure « un plaisir de l'intertexte fondé sur la liberté d'établir des parcours personnels dans une littérature résolument posée comme un texte infini. » (Rabau, 2002 : 169).

En outre, Mabanckou manie les allusions, dans son récit, avec un langage familier et sans tenir compte des règles du roman classique. Il n'y a, comme signes de ponctuation, que des virgules dans le texte, et aucun lien précis entre chaque histoire racontée. L'auteur néglige l'élément essentiel du roman classique, la triade espace-temps-intrigue, et cette façon d'écrire, qui jongle avec les allusions, se rapproche de la littérature surréaliste. Il cite les titres des livres visés en tenant compte du contexte sans empêcher le lecteur de comprendre le texte original. Ce récit ne dit pas seulement « une incompatibilité entre la référence au monde et la référence livresque. Il engage également à penser une équivalence entre la bibliothèque et le monde. En effet, à dire que la bibliothèque est une alternative au monde, on dit aussi que la bibliothèque est un monde, qu'elle peut être pensée comme un monde » (Rabau, 2002 : 183).

Ce voyage en littérature, qui est en effet celui du monde imaginaire de Mabanckou, est étroitement lié à sa vie, qui est présentée par le biais de sa bibliothèque. D'après Foucault, « l'imaginaire ne se constitue pas contre le réel pour le nier ou le compenser ; il s'étend entre les signes, de livre à livre, dans l'interstice des redites et des commentaires ; il naît et se forme dans l'entre-deux des textes. C'est un phénomène de bibliothèque » (Foucault, 1983 : 107). Imaginer ce n'est pas créer un monde, « c'est produire ou recomposer ce qu'on a lu. Dès lors le point de départ du rêve n'est pas le monde qui contiendrait des objets que nous refusons de voir, mais la bibliothèque dont les livres vont susciter nos rêves. » (Rabau, 2002 : 183). Dans ce sens, ce n'est pas le narrateur Verre Cassé mais bien les allusions qui nous montrent toute la vie de Verre Cassé. Dans ce texte, il existe une équivalence entre la bibliothèque et le monde. Le jeu des allusions de Mabanckou consiste justement à créer cette équivalence, qui reflète l'originalité de son projet littéraire.

L'effet esthétique se trouve aussi dans l'imaginaire de la bibliothèque qui se comprend en deux sens : « on peut rêver à partir de la bibliothèque mais on peut également rêver de la bibliothèque, confondre le monde et les mots au point que la bibliothèque elle-même devient un univers fictionnel. » (Rabau, 2002 : 187). Les allusions, dans ce texte, jouent donc un rôle simultanément dans deux univers : le monde fictif du voyage en littérature de Verre Cassé, et le monde réel du narrateur. Les deux univers se mélangent en créant un effet original : la vie de Verre Cassé transmise de manière implicite par une série d'allusions. L'intertextualité ouvre la perspective d'une herméneutique littéraire dégagée de l'histoire littéraire. Lire l'intertexte, c'est, dans une certaine mesure, refaire une lecture qui a déjà été faite par l'auteur. C'est par le moyen de l'intertextualité que les allusions s'inscrivent dans une diachronie. Inversement, on posera que les allusions sont un des matériaux privilégiés de l'intertextualité. Plus qu'une fuite du réel dans le livre, l'intertextualité est le flux entre le réel et le livre. Ce texte ne se prononce ni pour ni contre la société existante : c'est une construction narrative, dans laquelle l'auteur a rompu avec les stéréotypes du roman traditionnel sans affirmer ou confirmer quoi que ce soit. L'auteur évoque au niveau intertextuel en polémiqueant de manière implicite avec une idéologie individualiste (libérale). « L'intertextualité est toujours un processus social et ne saurait être ramenée aux expériences individuelles » (Zima, 2000 : 172).

Verre Cassé, étant un nouveau roman, nous permet de réfléchir sur son propre discours, sur ses propres structures textuelles. Il doit tenir compte de ces problèmes sémantiques et narratologiques posés par le romancier lui-même. Comment le texte littéraire réagit-il aux problèmes sociaux et historiques au niveau du langage ? Cette réaction ne réside pas dans le fait que Mabanckou évoque des livres et des personnages, mais dans le fait qu'il cherche à échapper au langage idéologique (humaniste) en insistant sur l'indifférence. Le discours idéologique est un produit de la crise des valeurs. L'auteur dépeint un portrait du héros Verre Cassé qui est un alcoolique, un pauvre, et ne sait rien sur l'écriture, tout en mettant de côté la valeur sociale. Cette indifférence est en fait une réflexion sur la crise des valeurs. « Au lieu de considérer les valeurs sociales existantes comme indifférentes ou tout simplement idéologiques, il faudrait partir à la recherche d'un discours théorique ou fictionnel, capable de réfléchir sur l'origine, la fonction et le contenu de vérité des valeurs sociales devenues ambivalentes : des valeurs sociales en crise » (Zima, 2000 : 185). L'originalité de l'écriture de Mabanckou réside dans l'indifférence vis-à-vis de la forme et du contenu du texte, et elle amène au contraire une violence contre la tradition ou la société présentes.

Conclusion

Parmi les divers genres d'allusions, explicites ou implicites, il semble que Mabanckou préfère les allusions littéraires et personnelles aux allusions historiques, politiques, morales ou religieuses. Et de plus, parmi les divers genres d'allusions littéraires, tout se passe comme si Mabanckou tissait un réseau en les reliant. Autrement dit, ce chapitre existe uniquement dans un certain rapport fondamental aux livres. Mabanckou ouvre l'espace d'une littérature qui n'existe que dans et par le réseau du déjà écrit-livre. Les livres existants que l'auteur sélectionne et manifeste intelligemment poussent le lecteur à trouver l'intertexte. Ce texte est un puzzle amusant, à la fois pour l'auteur et pour le lecteur, qui font en fait le même travail : l'interprétation de ces allusions.

Dans son projet littéraire, Mabanckou crée la figure de Verre Cassé en se fondant sur l'implicite et sur l'analogie des allusions. Comme Roland Barthes l'a dit dans *Le plaisir du texte* : « le livre fait le sens, le sens fait la vie » (Barthes, 1973 : 29). Cet extrait nous présente la vie entière de Verre Cassé par le biais d'un désordre apparent d'allusions. Le lecteur se doit de les décrypter à partir de sa propre encyclopédie pour saisir l'intégralité de ce voyage imaginaire. Les allusions servent à l'évocation plutôt qu'à la signification. Mabanckou cherche à s'attaquer à l'ordre imposé et au système des valeurs. Il a bel et bien réalisé un jeu de puzzle à l'aide de l'intertexte. L'intrigue et le personnage passent au second plan. Chaque œuvre citée informe le lectorat non seulement des œuvres littéraires que Verre Cassé a déjà lues, mais aussi, à travers d'une manière implicite, des événements importants de sa vie.

Cette expérience du voyage en littérature de Verre Cassé donne un goût de l'exotique, à la fois dans l'espace (tantôt en Guinée, dans le roman *Enfant noir*, tantôt sur l'océan Atlantique, dans le poème *l'Albatros*), et aussi dans le temps (tantôt à l'époque grecque antique, dans *l'Odyssée*, tantôt à celle de la Guerre froide, dans le roman *Le Tunnel*). Mais, en ce qui concerne la reconstruction du temps et de l'histoire correspondants à la vie de Verre Cassé, de son enfance à sa vieillesse, l'auteur joue volontiers avec des allusions anachroniques. Mabanckou déploie dans ce chapitre un sens plus étendu de l'imaginaire, qui serait composé non pas seulement des événements fictifs littéraires qui ne peuvent entrer dans l'Histoire, mais aussi de ceux de la vie réelle de Verre Cassé qui est comme les rêves et les fantasmes.

En bref, ce conte satirique moderne prouve, dans son esthétique exotique, que *Verre Cassé* est un chef d'œuvre d'humour, d'ironie, de réflexion et d'humanité.

Bibliographie

- Barthes, R. 1973. *Le Plaisir du texte*. Paris : Seuil.
- Cros, Edmond. 1990. *De l'engendrement des formes*. Montpellier : Centre d'études et de recherches.
- Foucault, M. 1983. *La bibliothèque fantastique*. Paris : Seuil.
- Mabanckou, A. 2005. *Verre Cassé*. Paris : Seuil.
- Mathieu-Job, M. 2003. *L'intertexte à l'œuvre dans les littératures francophones*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Piégay-Gros, Nathalie. 2002. *Introduction à l'intertextualité*. Paris : Nathan.
- Rabau, S. 2002. *L'Intertextualité*. Paris : Flammarion.
- Samoyault, Tiphaine. 2005. *L'intertextualité : mémoire de la littérature*. Paris : Armand Colin.
- Zima, Pierre V. 2000. *Manuel de sociocritique*. Paris : L'Harmattan.

Notes

1. Nous pouvons citer une vingtaines d'allusions dans l'intertexte de cet extrait : "Odyssées", "Astérix et Obélix", "Lucky Luke", "Tintin", "Zembla", "Zorro", "Iznogoud", "Enfant noir", "Cahier d'un retour au pays natal", "Ces fruits si doux de l'arbre à pain", "La Vie et demie", "Le jazz et le vin de palme", "Le Feu des origines", "Cent ans de solitude", "Le tunnel" "Gora", "L'étranger", "Le Révolté", "l'homme approximatif", "Le docteur Jivago", Victor Hugo, "Napoléon le Petit", « je serai Chateaubriand ou rien », "Lagarde et Michard", "Aux Feuillantines", "Albatros", "Le vieil Homme et la Mer" .
2. Ce « vieillard » signifie Victor Hugo, qui était en exil à Guernesey.
3. Ce « vieil homme » renvoie au héros fictif du roman *Le vieil Homme et la Mer* d'Ernest Hemingway.
4. *Le jazz et le vin de palme* est un recueil de nouvelles de Emmanuel Dongala, dans lequel l'auteur dresse un portrait cynique et désenchanté de l'Afrique.
5. Il s'agit du début de la prière la plus répandue parmi les Chrétiens. Elle est récitée lors des assemblées œcuméniques.
6. *Le docteur Jivago* est un roman de l'écrivain soviétique Boris Pasternak, qui a paru en pleine guerre froide.
7. L'Albatros est un poème extrait de "Spleen et idéal", deuxième partie du recueil *Les Fleurs du mal*.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Madame de Sévigné et sa correspondance, témoignage historique du XVII^e siècle

WANG Beili

Université des Études internationales de Shanghai, Chine
liliwang_22@163.com

Reçu le 29-03/2020 / Évalué le 20-04-2020 / Accepté le 17-05-2020

Résumé

Lire les lettres de Madame de Sévigné, épistolière française du XVII^e siècle, est un grand plaisir pour les lecteurs d'aujourd'hui. Nous sommes invités à entrer dans l'époque de l'écrivain, à revivre de grands moments du siècle, à connaître la vie d'une grande dame et à voyager dans l'univers de l'écrivain. Notre article cherche à analyser la transformation d'une correspondance intime et familiale en témoignage historique, doté d'un réel intérêt documentaire, à étudier les caractéristiques des récits de Madame de Sévigné sur les grands événements de l'époque, et enfin à mieux comprendre sa vie et son univers épistolaire.

Mots-clés : Madame de Sévigné, dix-septième siècle, correspondance

塞维涅夫人和她的书信，十七世纪之历史见证

摘要

对当今读者而言，阅读法国十七世纪书信作家塞维涅夫人的书信是一种莫大的乐趣。我们可以走进作家所处的年代、重温当时的重要历史时刻，了解贵族女子的生活，甚至走入作家的世界。本文旨在分析作家的私人书信如何成为具有文献价值的历史见证，研究塞维涅夫人描写重大历史事件的写作特点，进而更好地了解其人生与书信世界。

关键词：塞维涅夫人，十七世纪，书信

Madame de Sévigné and her correspondance, historical testimony of the 17th century

Abstract

Reading letters from Madame de Sévigné, a 17th century French letter writer, is a great pleasure for today's readers. We are invited to enter the era of the writer, to relive important moments of the century, to know the life of an aristocratic woman and even to travel in the universe of the writer. Our article seeks to analyze the transformation of intimate and family correspondence into historical testimony,

endowed with real documentary interest, to study the characteristics of Madame de Sévigné's accounts of the important events of the time, and finally to better understand her life and her epistolary universe.

Keywords: Madame de Sévigné, 17th century, correspondance

Introduction

Parmi les grands épistoliers français, Madame de Sévigné se distingue par sa correspondance privée. Cette œuvre regroupe tous ses échanges épistolaires avec des proches durant plus de 40 ans. La correspondance de Madame de Sévigné est une œuvre au contenu riche, où nous lisons sa vie, ses pensées, de grands événements du pays, le train de vie à la cour et même des futilités à Paris.

Quand elle rédige ses lettres, Madame de Sévigné, tout en racontant sa propre vie, consigne différents épisodes de son temps. Par rapport à ce qu'ont fait les historiographes, le XVIIe siècle dépeint sous la plume de Madame de Sévigné s'avère plus vivant, plus réel et plus personnel. Lire Madame de Sévigné, c'est assister à sa vie et voyager dans son univers épistolaire. C'est en même temps revivre son époque en suivant les pas de l'écrivain.

1. Affaire Fouquet

L'affaire de Fouquet a eu de grands retentissements à l'époque, surtout à la cour. Surintendant des finances, Fouquet a été arrêté pour malversation et accusé de péculat. Au cours des deux derniers mois de 1664, Madame de Sévigné a suivi de jour en jour la progression du procès. Elle a même écrit dix-sept lettres à Pomponne pour lui raconter le déroulement de l'affaire. Une correspondance si fréquente en si peu de temps s'explique par la préoccupation de tous deux pour leur ami Fouquet. Pour faire part à Pomponne des dernières nouvelles de Fouquet, elle lui écrit sans relâche pendant ce temps-là, ce qui est bien rare pour un échange amical. Les récits de Madame de Sévigné s'avèrent aussi détaillés qu'émouvants. Ses lettres sont la reproduction du processus de jugement et en même temps le témoignage de son amitié envers Fouquet.

1.1. Relation vivante et complète

Le récit du procès débute le 17 novembre 1664. L'auteur parle sur un ton calme, mais amer de la situation gênante de Fouquet : *Aujourd'hui lundi 17e novembre, M. Fouquet a été pour la seconde fois sur la sellette.* (Sévigné, 1972 : 55) Pour éviter une relation longue et ennuyeuse, Madame de Sévigné se sert du discours direct

pour rendre compte de l'audience :

M. le Chancelier a interrompu : « Comment ! vous dites donc que le Roi abuse de sa puissance ? » M. Fouquet a répondu : « C'est vous qui le dites, monsieur, et non pas moi. Ce n'est point ma pensée, et j'admire qu'en l'état où je suis, vous me vouliez faire une affaire avec le Roi. Mais, monsieur, vous savez bien vous-même qu'on peut être surpris. Quand vous signez un arrêt, vous le croyez juste. Le lendemain vous le cassez ; vous voyez qu'on peut changer d'avis et d'opinion. — Mais cependant, a dit M. le Chancelier, quoique vous ne reconnaissez pas la chambre, vous lui répondez, vous présentez des requêtes, et vous voilà sur la sellette. — Il est vrai, monsieur, a-t-il répondu, j'y suis. Mais je n'y suis pas par ma volonté ; on m'y mène. Il y a une puissance à laquelle il faut obéir, et c'est une mortification que Dieu me fait souffrir, et que je reçois de sa main. Peut-être pouvait-on bien me l'épargner, après les services que j'ai rendus et les charges que j'ai eu l'honneur d'exercer. » (Sévigné, 1972 : 56).

Le récit de Madame de Sévigné réalisé d'un seul souffle montre à la fois l'acharnement de l'accusation et l'éloquence de Fouquet. Pour attirer l'attention du destinataire, « il faut que le style des relations soit court ». (Sévigné, 1972 : 56). Madame de Sévigné le sait bien. Ainsi, a-t-elle recours au style fluide et au rythme vif pour reproduire la scène de l'audience. C'est aussi pour cette raison qu'elle insère de temps en temps dans son récit des échanges rapportés au style direct, pour que sa lettre soit plus agréable à lire et qu'on puisse imaginer la scène de l'instruction. Pour soulager les inquiétudes de Pomponne, l'épistolière envoie toujours dans les meilleurs délais ses lettres. Cette correspondance intensive ne prend fin qu'à l'annonce du jugement :

Louez Dieu, Monsieur, et le remerciez : notre pauvre ami est sauvé. Il a passé de treize à l'avis de M. d'Ormesson, et neuf à celui de Sainte-Hélène. Je suis si aise que je suis hors de moi. (Sévigné, 1972 : 78).

Les missives de Madame de Sévigné, qui comprennent des descriptions détaillées, permettent à Pomponne de suivre le déroulement du procès malgré son absence. Elles permettent aussi aux lecteurs d'aujourd'hui de revivre l'accusation acharnée tout en connaissant un Fouquet loyal et convaincant. Elles nous permettent aussi de mieux connaître l'écrivain, l'amie fidèle de Fouquet.

1.2. Preuve d'une solide amitié

Les lettres de Madame de Sévigné témoignent aussi de sa profonde amitié envers l'ancien surintendant. L'arrestation de Fouquet l'inquiète et la tourmente à tout moment. Elle ne cache point son amertume et la confie à Pomponne. À force de

déchirement, cette pauvre femme devient même méconnaissable quand elle voit Fouquet devant le tribunal :

Pour moi, quand je l'ai aperçu, les jambes m'ont tremblé, et le cœur m'a battu si fort que je n'en pouvais plus. En s'approchant de nous pour rentrer dans son trou, M. d'Artagnan l'a poussé, et lui a fait remarquer que nous étions là. Il nous a donc saluées, et a pris cette mine riante que vous connaissez. Je ne crois pas qu'il m'ait reconnue, mais je vous avoue que j'ai été étrangement saisie, quand je l'ai vu rentrer dans cette petite porte. Si vous saviez combien on est malheureuse quand on a le cœur fait comme je l'ai, je suis assurée que vous auriez pitié de moi... (Sévigné, 1972 : 64).

Le processus de l'audience s'interrompant de temps en temps, l'attente du dénouement se transforme en supplice interminable. Le 5 décembre 1664, après plusieurs jours de débat entre la Chambre de justice et Fouquet, vient le moment de la récapitulation, qui durera toute la semaine. Face à un avenir incertain, Madame de Sévigné se voit hantée d'impatience et d'inquiétude. Elle reconnaît qu'elle est incapable de supporter le tourment d'attente. À la pensée d'un éventuel résultat défavorable, elle se sent embarrassée et ne sait plus comment se comporter :

Je vous assure que ces jours-ci sont bien longtemps à passer, et que l'incertitude est une épouvantable chose. [...] Je ne puis voir que les gens avec qui je n'en puis parler, et qui sont dans les mêmes sentiments que moi. (Sévigné, 1972 : 70).

Pour Madame de Sévigné, les deux derniers mois de l'année 1664 ne sont vécus que pour Fouquet. Son trouble et son incertitude se lisent dans la récurrence du pronom « on », sujet de verbes mis en série :

On ne parle d'autre chose ; on raisonne, on tire des conséquences, on compte sur ses doigts ; on s'attendrit, on espère, on craint, on peste, on souhaite, on hait, on admire, on est triste, on est accablé ; enfin, mon pauvre Monsieur, c'est une chose extraordinaire que l'état où l'on est présentement. (Sévigné, 1972 : 76).

Le 21 décembre, le jugement est prononcé : on épargne la mort à Fouquet. À cette nouvelle, Madame de Sévigné, transportée de joie, écrit en toute hâte à Pomponne pour partager sa joie. De la souffrance à la réjouissance, elle éprouve en deux mois la misère de l'enfer et le bonheur du paradis. Elle les a vécus et puis consignés.

2. Guerre de Hollande

Au cours des années soixante-dix, la guerre de Hollande reste longtemps le sujet principal des lettres de Madame de Sévigné. Cette guerre touche presque tout Paris, y compris l'épistolière : son fils, comme d'autres aristocrates, part en expédition

militaire. Quand elle écrit à sa fille, c'est non seulement pour lui faire part des nouvelles de la guerre et de son fils, mais aussi pour trouver une sorte d'exutoire à ses inquiétudes. Elle cherche également à recevoir quelque consolation dans la réponse de sa fille. Son fils se trouvant enrôlé dans l'armée, Madame de Sévigné se voit obligée de porter plus d'attention à la guerre et de réfléchir à la signification de la guerre. Ses lettres, tout en montrant la cruauté de la guerre, transmettent le dégoût d'une pauvre mère pour la guerre et son aspiration à la paix.

2.1. Cruauté de la guerre

Dès le début de l'année 1672, la guerre de Hollande commence à préoccuper Madame de Sévigné. Le 22 janvier, elle affirme d'un ton calme que la déclaration de la guerre est inévitable :

Il a été fort question de la guerre, qui est enfin très certaine. Nous attendons la résolution de la reine d'Espagne, et quoi qu'elle dise, nous voulons guerroyer. Si elle est pour nous, nous fondrons sur les Hollandais ; si elle est contre nous, nous prendrons la Flandre. Et quand nous aurons commencé la noise, nous ne l'apaiserons peut-être pas aisément. (Sévigné, 1972 : 420).

Trois mois plus tard, Madame de Sévigné a dû faire face au départ de son fils : *La guerre est déclarée, ma bonne, on ne parle que de partir. [...] Nous allons voir une rude guerre ; j'en suis dans une inquiétude épouvantable.* (Sévigné, 1972 : 474).

Dès lors, l'évolution de la guerre obsède constamment cette pauvre mère. Toute nouvelle sur les morts et blessures lui fait peur, parce que son propre fils est exposé au péril dans l'armée. Elle se plaint de l'inhumanité de la guerre et déplore les lourdes pertes qu'elle provoque.

Tout au long du mois d'avril, les départs et adieux deviennent les thèmes essentiels et répétés des lettres de Madame de Sévigné. L'envergure et la dureté de la guerre se voient dans de nombreuses scènes d'adieu, dans les larmes des proches et des amis, dans les rues vides de Paris. *Tout le monde pleure de son fils, son frère, son mari, son amant.* (Sévigné, 1972 : 491). Paris se transforme d'un seul coup en capitale désertée : « Il n'y a plus que des garçons de boutique à la comédie ; il n'y a pas seulement des filous, ni des pages, ni de grands laquais : tout est à l'armée » (Sévigné, 1972 : 530).

Au départ du fils Charles, succède le tourment de la mère. À la pensée des batailles rudes, Madame de Sévigné n'a qu'une espérance : que son fils rentre sain et sauf. L'inquiétude pour l'enfant l'enfonce dans la tristesse et l'affliction. Elle a besoin d'écrire à sa fille pour trouver un réconfort :

J'ai des inquiétudes extrêmes de votre pauvre frère. On croit cette guerre si terrible, qu'on ne peut assez craindre pour ceux que l'on aime. Et puis, tout d'un coup, j'espère que ce ne sera point tout ce que l'on pense, parce que je n'ai jamais vu arriver les choses comme on les imagine. (Sévigné, 1972 : 501).

À toute nouvelle en provenance du front, la première réaction de Madame de Sévigné est de s'enquérir de la sécurité de son fils. Le 17 juin 1672, après avoir appris qu'il y a énormément de morts et de blessés¹, elle se renseigne à son sujet. Bien que son fils l'ait échappé belle, elle demeure inquiète : « Dieu a conservé mon fils jusqu'ici. Mais peut-on compter sur ceux qui sont à la guerre ? » (Sévigné, 1972 : 553-554).

Au cours de la guerre, la tristesse, la peur et l'inquiétude occupent une grande partie de la vie de Madame de Sévigné. Ses lettres tourmentées, qui expriment les supplices d'une mère, reflètent tout à fait la vie bouleversée des Parisiens à l'époque. Sans qu'il s'agisse certes d'une fresque historique, les scènes sanglantes ou pathétiques témoignent cependant de la violence qui l'a marquée.

2.2 Aspiration à la paix

Contrairement à ceux qui se passionnent pour la guerre, Madame de Sévigné s'y oppose ardemment : *On parle toujours de la guerre ; vous pouvez penser combien j'en suis fâchée. (Sévigné, 1972 : 454)* Son aversion s'explique par le fait que la guerre, tout en causant beaucoup de morts et de blessures, touche à ses intérêts personnels : son fils et beaucoup de ses amis sont engagés dans l'armée et risquent leur vie dans les batailles.

Obsédée par la guerre, cette pauvre mère aspire tout le temps à la paix. Quand la bonne nouvelle arrive², elle se hâte de reprendre la lettre déjà fermée, même à dix heures du soir. La perspective de la fin des hostilités n'allège cependant pas ses peines. Elle pleure sur l'infortune de son amie Madame de Longueville, qui a perdu son fils dans cette guerre impitoyable. Ayant elle-même son fils dans l'armée, elle ressent une vive sympathie pour Longueville :

Mais enfin la circonstance de la paix est une sorte d'amertume qui me blesse jusqu'au cœur, quand je me mets à sa place. Quand je me tiens à la mienne, j'en loue Dieu, puisqu'elle conserve mon pauvre Sévigné et tous nos amis. (Sévigné, 1972 : 543).

La mère se félicite de voir son fils en sécurité, mais en même temps, elle plaint les victimes de la guerre et se sent profondément touchée par le malheur de ses amis.

La guerre de Hollande est déployée sous la plume de Madame de Sévigné de manière touchante. L'écrivain, avec ses récits émouvants, nous fait revivre cet événement historique. Tout comme ses compatriotes, elle s'affronte aux douleurs incurables. La guerre donne à réfléchir à Madame de Sévigné sur la mort et la vie. Dès le départ de son fils, la guerre de Hollande ne lui est plus étrangère. Cette guerre n'est pas seulement une affaire d'État : Madame de Sévigné s'y trouve directement impliquée. Ainsi, ses réflexions sur la guerre revêtent une couleur personnelle. Ce à quoi elle pense en premier lieu n'est pas l'intérêt de l'État, mais la sécurité d'un membre de sa famille, comme le dit le comte de Bussy, cousin de Madame de Sévigné.

L'intérêt que vous avez à cette campagne vous fait faire des réflexions que nous n'aviez jamais faites. Si M. votre fils n'était pas là, vous regarderiez cette action comme cent autres dont vous avez ouï parler, sans être émue, et vous trouveriez seulement de la hardiesse au passage du Rhin, où vous trouverez aujourd'hui de la témérité. [...] la plupart des choses ne sont grandes ou petites, qu'autant que notre esprit les fait ainsi. (Rabutin, 2011 : 84).

3. Révolte de Bretagne

Les années soixante-dix sont éprouvantes pour Madame de Sévigné. Tout en souffrant de la guerre de Hollande, elle doit encore faire face à un autre événement imprévu : la révolte de Bretagne. La Bretagne n'est pas étrangère à Madame de Sévigné. Son mari, mort dans un duel, vient d'une ancienne famille bretonne et possède des terres aux Rochers. Madame de Sévigné s'y rend de temps en temps pour percevoir ses rentes, indispensables pour couvrir ses grosses dépenses quotidiennes à Paris. Quand la révolte de Bretagne survient en 1675, elle est obligée de différer son voyage aux Rochers. Pour mieux planifier l'itinéraire et se mettre en route le plus tôt possible, elle suit de près l'évolution de l'affaire et fait part à ses proches par missive les dernières nouvelles de la révolte afin de les rassurer. Les récits de l'écrivain offrent une image de la Bretagne de l'époque et nous font voir la vie des aristocrates ainsi compromise.

3.1. Misère racontée d'un ton plaisant

Quand Madame de Sévigné parle à sa fille de la révolte de Bretagne, elle le fait surtout d'un ton plaisant. Elle compare cette insurrection à de *petites tranchées en Bretagne* (Sévigné, 1972 : 736). À la nouvelle que le gouverneur Monsieur de Chaulnes est *repoussé chez lui à coups de pierres* (Sévigné, 1972 : 736), elle appelle

plaisamment la révolte *une colique pierreuse* (Sévigné, 1972 : 736). Quant aux *bonnets bleus* (Sévigné, 1972 : 749), elle les surnomme de temps à autre *coquins* (Sévigné, 1972 : 749), *démons* (Sévigné, 1974 : 16) ou *mutins* (Sévigné, 1974 : 54).

Ce dont elle parle le plus souvent, ce sont les répressions et sanctions. La Bretagne a connu une punition lourde. D'abord, un grand nombre de soldats sont envoyés à Rennes pour contrôler la ville et les révoltés : *M. de Chaulnes est à Rennes avec les Forbin et les Vins et quatre mille hommes.* (Sévigné, 1974 : 132) Puis, la peine capitale est appliquée pour faire reculer les Bretons : *On a pris à l'aventure vingt-cinq ou trente hommes que l'on va pendre.* (Sévigné, 1974 : 143) *On roua avant-hier un violon qui avait commencé la danse et la pillerie du papier timbré ; il a été écartelé après sa mort, et ses quatre quartiers exposés aux quatre coins de la ville comme ceux de Josseran à Aix.* (Sévigné, 1974 : 146-147) Ensuite, l'autorité a privé les réfugiés d'hébergement et a ordonné au bourgeois de payer une grande somme d'impôt dans un délai de vingt-quatre heures. Finalement, le Parlement est transféré à Vannes, ce qui est à la fois une *désolation terrible* (Sévigné, 1974 : 137) et *le dernier coup, car Rennes, sans cela, ne vaut pas Vitré.* (Sévigné, 1974 : 16).

Face aux punitions sévères, Madame de Sévigné s'avère bien calme. Elle en parle toujours d'un ton détaché. Après l'arrivée des huit mille soldats en Bretagne, elle écrit à sa fille que *c'est comme on envoie un équipage chez soi quand on n'en a que faire* (Sévigné, 1974 : 181). L'ordre du roi fait que *tout y est plein de gens de guerre* (Sévigné, 1974 : 183) qui *ne sont en état de faire ni bien ni mal à personne* (Sévigné, 1974 : 193). Ainsi est terminé *un grand article de la Bretagne* (Sévigné, 1974 : 194) qui *frappe la tête dans les provinces* (Sévigné, 1974 : 194). Désormais, le gouverneur, tout en donnant *une amnistie générale* (Sévigné, 1974 : 183), possède *huit mille hommes* (Sévigné, 1974 : 183) sous ses ordres. Le contrôle de l'État renforcé en Bretagne apparaît sous la plume de Madame de Sévigné comme une affaire normale et naturelle. Ainsi, elle en parle de façon bien paisible et y mêle des plaisanteries.

3.2. Disposition complexe envers la révolte

Comment les Bretons sont-ils représentés par Madame de Sévigné ? Est-elle toujours défavorable aux provinciaux insurgés ? Les lettres de Madame de Sévigné nous donnent la réponse.

À la vue des villes ruinées et de la Bretagne affligée, l'écrivain, qui séjourne à Rennes, ne peut s'empêcher de plaindre les Bretons. Elle reconnaît sa sympathie pour les malheureux :

M. de Montmoron s'est sauvé ici, et chez un de ses amis, à trois lieues d'ici, pour ne point entendre les pleurs et les cris de Rennes, en voyant sortir son cher Parlement. Me voilà bien Bretonne, comme vous voyez. (Sévigné, 1974 : 137).

Or le plus souvent, ce qu'elle apprend ou voit, ce sont les pillages des révoltés et les horreurs des gouverneurs :

Ces démons sont venus piller et brûler jusqu'auprès de Fougères ; [...] On a recommencé à piller un bureau à Rennes. Mme de Chaulnes y est à demi morte des menaces qu'on lui fait tous les jours. On me dit hier qu'elle était arrêtée ; même les plus sages l'ont retenue et ont mandé à M. de Chaulnes, qui est au Fort-Louis, que si les troupes qu'il a envoyées quérir ici par un nommé Beaumont, que j'ai vu, font un pas dans la province, ils mettront en pièces Mme de Chaulnes. (Sévigné, 1974 : 16).

L'image de pilleurs bretons fait croire à Madame de Sévigné que *cette province a grand tort* (Sévigné, 1974 : 143), que tous ceux qui tentent d'assassiner le gouverneur doivent être condamnés à mort.

Le malheur de la Bretagne tourmente Madame de Sévigné. En apprenant que les soldats *vont chez les paysans, les volent et les dépouillent* (Sévigné, 1974 : 183), elle reconnaît que *c'est une étrange douleur en Bretagne que d'éprouver cette sorte d'affliction, à quoi ils ne sont pas accoutumés* (Sévigné, 1974 : 183), d'autant plus que la Bretagne est dépourvue d'argent et incapable de se remettre de ce *tourbillon* (Sévigné, 1974 : 17).

Malgré son apitoiement, Madame de Sévigné reste sévère envers les Bretons révoltés. Elle est favorable aux punitions et prend la répression pour un avertissement et un *bel exemple* (Sévigné, 1974 : 147) pour les autres provinces. Elle trouve tout à fait normal qu'on pendre ou roue les condamnés et n'y voit rien de cruel. Quand elle parle à Coulanges des pendus dans la rue, elle prend un ton serein, comme si cela appartenait à la vie quotidienne :

Nous avons trouvé ce matin deux grands vilains pendus à des arbres sur le grand chemin ; nous n'avons pas compris pourquoi des pendus, car le bel air des grands chemins, il me semble que ce sont des roués. Nous avons été occupés à deviner cette nouveauté. Ils faisaient une fort vilaine mine, et j'ai juré que je vous le manderais. (Sévigné, 1974 : 100).

Le ton est parfois même ironique : *Nous ne sommes plus si roués : un en huit jours, seulement pour entretenir la justice. Il est vrai que la penderie me paraît maintenant un rafraîchissement. (Sévigné, 1974 : 171).*

Face à l'insurrection en Bretagne, la disposition de Madame de Sévigné paraît bien complexe. Elle pleure le malheur du peuple et du pays. C'est la sympathie spontanée d'une femme tendre et douce. Elle s'indigne contre les révoltés qui menacent la vie normale des gouverneurs et qui bouleversent par surprise la sienne. Seulement cette fois-ci, c'est la contrariété qui l'emporte sur la compassion.

3.3. Origine du mécontentement envers la révolte

Tout en déplorant les malheurs dont souffre la Bretagne, Madame de Sévigné manifeste une insensibilité à l'égard des insurgés bretons et soutient la répression de l'État. Ses récits montrent qu'elle réproouve nettement la révolte. Cette attitude inhabituelle résulte de son statut social, de son manque de conscience politique et de ses propres intérêts impliqués.

Née aristocrate, Madame de Sévigné n'arrive pas à déceler la véritable signification de cet événement. La révolte de Bretagne a pour détonateur la création des nouvelles taxes, ce qui suscite un grand mécontentement chez le peuple. Ainsi se déclare l'insurrection en Bretagne. Pour le peuple breton, c'est la lutte contre l'Ancien Régime, c'est aussi un combat pour obtenir davantage de droits. Or pour Madame de Sévigné, la révolte est à la fois une insulte au gouverneur et une menace sur la gouvernance. À son avis, l'obéissance et le respect doivent être les deux qualités principales du peuple alors que la répression du roi est juste à condition qu'elle assure la stabilité du pouvoir et renforce la monarchie.

Si Madame de Sévigné soutient la répression, c'est aussi pour l'intérêt de sa fille. À l'époque, cette dernière habite dans le sud avec son mari, qui est gouverneur de Provence. Face à la Bretagne ruinée et à sa propre vie bouleversée, la mère se préoccupe toujours de sa fille : *vos galériens me paraissent une société d'honnêtes gens, qui se sont retirés du monde pour mener une vie douce.* (Sévigné, 1974 : 171). Elle comprend que la révolte, si elle se répandait et prenait une dimension nationale, menacerait la vie de sa propre fille. C'est justement dans le souci de la sécurité de ses enfants qu'elle tient à ce que l'on rétablisse rapidement la paix en Bretagne, fût-ce au détriment du peuple et au prix d'une sanglante répression.

Enfin, la révolte a beaucoup endommagé les affaires de Madame de Sévigné en Bretagne. Après le décès de son mari, c'est elle qui gère la terre de la famille Sévigné. La révolte bouleverse complètement son projet et retarde ainsi le voyage en Bretagne. Quand elle y revient malgré tout en août, elle se rend compte que l'extrême désordre de ce pays a engendré de gros dommages économiques. C'est avec l'aide de ses amis qu'elle arrive à peine à mener ses affaires :

Mme de Tarente nous a sauvés des contributions. [...] Tous ces malheurs retardent toutes les affaires et achèvent de tout ruiner. (Sévigné, 1974 : 143).

Faute d'argent, Madame de Sévigné a dû payer ses ouvriers en blé. Il lui faudra du temps pour sortir des difficultés financières. La Bretagne dont elle tire ses ressources se transforme en cauchemar. L'intérêt personnel compromis explique dans une certaine mesure la rancune de Madame de Sévigné à l'égard des insurgés.

Les lettres de Madame de Sévigné nous montrent la révolte de Bretagne vécue par une grande dame, dont la vie se voit troublée par l'inquiétude et la crise financière. En tant qu'aristocrate, elle ne parvient pas à percevoir les causes fondamentales de cette révolte. Ainsi, nous est-il possible de percevoir un défaut de conscience politique chez elle. Son point de vue n'est cependant pas dénué de compassion.

Conclusion

Les lettres de Madame de Sévigné revêtent une importante signification historique. Nourrie d'observations minutieuses, riche en descriptions aussi détaillées qu'authentiques, fertile en sentiments sincères, sa correspondance, d'un style naturel, nous donne l'occasion de revivre le XVII^e siècle. « Elle brille dans la peinture des mœurs de ses contemporains. Elle adopte déjà le ton du reportage, en accumulant les détails, en donnant l'impression que l'action est en train de se dérouler sous les yeux mêmes du lecteur » (Décote, 1995 : 287). Quand elle parle de son époque, elle arrive à le faire de manière authentique, vivante et attrayante. L'ingéniosité et la sincérité de l'écriture rendent ses récits plus agréables à lire. En tant que témoin de l'époque, elle a rédigé sa propre *Gazette*, qui nous aide à mieux connaître son siècle, à apprécier son art épistolaire et à entrer dans l'univers de cette grande femme.

Bibliographie

- Décote, G. 1995. *Itinéraire littéraire XVII^e siècle*. Paris : Hatier.
- Longhaye, G. 2018. *Histoire de la littérature française au dix-septième siècle, 4^e et 5^e parties : les écrivains hors rang : Sévigné, Maintenon, Saint-Simon*. Paris : Forgotten Books.
- Rabutin, R(de). 2011. *Lettres de messire Roger de Rabutin, comte de Bussy*, Tome I (1666-1681). Norp-Nop Éditions.
- Sévigné (Marquise de). 1972. *Correspondance I* (mars 1646 - juillet 1675), texte établi, présenté et annoté par Roger Duchêne. Paris : Éditions Gallimard.
- Sévigné (Marquise de). 1974. *Correspondance II* (juillet 1675 - septembre 1680), texte établi, présenté et annoté par Roger Duchêne. Paris : Éditions Gallimard.
- Sévigné (Marquise de). 1978. *Correspondance III* (septembre 1680 - avril 1696), texte établi, présenté et annoté par Roger Duchêne. Paris : Éditions Gallimard.

Note

1. Les plénipotentiaires hollandais rencontrent le roi le 29 juin. Néanmoins, à cause de l'échec des négociations, la paix qu'attend Madame de Sévigné ne peut être conclue.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Sonorité et couleur : l'infime et la nuance chez François Cheng

CHEN Jing

Université des Études internationales de Shanghai, Chine
chenjing891@126.com

Reçu le 01-04/2020 / Évalué le 10-07-2020 / Accepté le 18-07-2020

Résumé

Dans ses textes théoriques François Cheng explique le fonctionnement du Vide, notion centrale dans la structuration du langage pictural chinois, qui a alimenté par la suite sa poésie et ses romans. L'article a pour but de cerner cette notion dans la création littéraire de François Cheng en traitant de deux aspects phénoménaux du Vide, qui trouvent leur source dans le *Dao-de-jing* : le son et la couleur.

Mots-clés : François Cheng, Vide, art pictural chinois, création littéraire, son, couleur

声音与颜色：程抱一作品中的弱音与淡色

摘要

程抱一在早期艺术理论中以虚为核心概念构建了中国画语言结构，这一概念也为他后期诗歌和小说创作提供了灵感源泉。本文旨在从《道德经》中由虚引发的两个现象：声音和颜色入手，分析虚在程抱一文学作品中的体现。

关键词：程抱一；虚；中国绘画；文学；声音；颜色

Sonority and color: the infinitesimal and the nuance in the creative writing of François Cheng

Abstract

In his theoretical texts François Cheng explains how the Void works as a central notion in the structuring of Chinese pictorial language. This notion subsequently fueled his poetry and novels. The article aims to define the notion in the creative writing of François Cheng by dealing with two phenomenal aspects of the Void, which find their source in *Dao-de-jing* : sound and color.

Keywords: François Cheng, Void, Chinese pictorial art, creative writing, sound, color

Introduction¹

Laozi dit que « La grande sonorité n'a qu'un son infime, la grande image n'a pas de forme » (Jullien, 2003 : 82)². Cela signifie que la grande image n'est pas l'abondance des lignes et des couleurs, la grande sonorité n'est pas l'exubérance des notes. Il est « la plénitude du compossible » (Jullien, 2003 : 87). Le « grand » consiste dans l'indistinct, la retenue, le non-performé qui s'ouvrent aux mille possibilités de s'accomplir, la notion du compossible venant marquer une ouverture à l'ensemble des possibles dans leur unité. Ainsi est décrit l'état du vide.

Selon une autre formule de Laozi, « Les cinq couleurs rendent l'homme aveugle, les cinq sonorités rendent l'homme muet³ ». Si bien que le sage vit d'une manière sobre et retenue, sans désir superflu d'ordre matériel. C'est dans l'encre qu'il voit toutes les couleurs, dans le moindre son qu'il entend la mélodie. Son et couleur sont d'un seul tenant, et tous deux ont trait à l'art pictural. Dans son livre consacré à la calligraphie chinoise, François Cheng met en parallèle le trait, la couleur et le son, associés dans un geste corporel et musical :

Pour moi, la calligraphie est saveur et chant ; elle se doit de créer un espace de communion (Cheng, 2014 : 26).

Je déposai le noir comme un flûtiste joue avec le vent. Je composai sur le papier une musique d'encre, de gris et de blanc, qui palpitait à mesure que j'avançais (Cheng, 2014 : 30).

1. Son

D'après Wang Bi, le commentateur de *Laozi*, si le son s'actualise, on distingue ce qui est tel ou tel son et ce qui ne l'est pas. Sa production empêche l'actualisation des autres sons, de sorte qu'aucun son particulier ne fait la grande sonorité. Dans cette vision, chaque note flatteuse n'est qu'une beauté partielle, elle ne fait pas la beauté en sa totalité. Laozi croit que la grande sonorité est la « musique silencieuse » où l'on ne distingue pas encore les sons individuels et fragmentaires qui s'opposent et rivalisent entre eux, qui prennent leur sens par opposition aux autres, comme dans tout système de signes différentiels et relatifs. Dans la lignée du taoïsme, la tradition chinoise valorise la sonorité naturelle, originelle et indifférenciée dans son intégrité et dans sa pureté.

Dans un poème François Cheng figure effectivement cette idée à la fois par les effets auditif et visuel :

Le
centre
est
Là
d'où
viennent
Les murmures (Cheng, 2004a : 157)

Le centre, ou le vide, a la capacité de produire. Les murmures, les sons à peine articulés, ou en voie de l'être, reflètent sa potentialité de créer les choses distinctes à partir de l'état de chaos. « Le » incarne le yang, « Là », homonyme de « la », incarne le yin, et « Les » représente les dix mille choses, ce qui illustre justement le cycle de vie selon le taoïsme. Les six premiers vers, bien espacés dans l'ordre horizontal et vertical, semblent connaître deux fois le *decrecendo* jusqu'à se réduire aux murmures qui manifestent le monde en agitation et en gestation, le « Là », en place médiane dans le poème, représente le lieu originel.

Il en est de même dans deux autres poèmes, qui rappellent que du vide est né le plein, et que le silence contient toute parole :

Le vrai silence vient au bout des mots ;

*Mais les mots justes ne naissent
qu'au sein du silence* (Cheng, 2015 : 45).

*Au sommet du mont et du silence,
rien n'est dit, tout est.*

*Tout vide est plein, tout passé présent,
tout en nous renaît* (Cheng, 2018 : 53).

Les deux strophes se font écho et les sentences associent entre eux de façon apparemment paradoxale des éléments qui génèrent ce mouvement de dépassement de la parole juste et pleine dans le silence et le vide d'où elle provient, pour s'abolir dans une renaissance de l'être.

L'idée de la grande sonorité se manifeste aussi dans le roman de François Cheng, *Le Dit de Tianyi*. Le roman raconte la vie d'un peintre chinois à la recherche de la vérité de l'art et de la vie en Orient et en Occident. Le protagoniste, Tianyi, assiste à bien des spectacles de théâtre et à des concerts. Une pièce de théâtre, qui a lieu lors de la fête de la Lune, raconte les pérégrinations d'un homme injustement condamné, et Tianyi admire la performance des acteurs qui créent l'espace et le temps par leur mouvement ; avec Haolang, Tianyi va écouter un premier concert, *La Symphonie pastorale* de Beethoven, ponctué par le bombardement des Japonais,

ce qui le rend inoubliable ; il assiste à un deuxième concert, où les œuvres de Dvorak, au programme, évoquent l'idée de l'arrachement et du retour, ce qui les rapproche de la poésie chinoise ; toujours accompagné de Haolang, Tianyi voit au théâtre *Le Serpent blanc*, joué par l'acteur Yumei ; et à Paris, malgré ses moyens financiers limités, il garde l'habitude d'aller aux concerts.

Tous ces spectacles pleins d'entrain se ramènent à un dernier, qui a lieu dans le camp de rééducation du Grand Nord de la Chine, organisé par un « club privé », qui donne accès pour ses membres à une vie relativement libre. On y rencontre notamment l'historien, privé d'illustrations, décrivant l'histoire des miroirs et des tissus de l'Antiquité chinoise, les écrivains et les poètes récitant leurs œuvres, les musiciens jouant silencieusement des pièces :

À défaut de piano, le pianiste a dessiné sur une longue bande de papier un clavier avec ses touches noires et blanches. Il y exerce ses doigts et joue des morceaux de Schumann, de Chopin ou de Rachmaninov en chantonnant. Le premier moment d'excitation passé, son visage est vite inondé de larmes ; il sait, en regardant ses mains abîmées par tous les travaux de force, qu'il ne sera plus jamais un vrai pianiste. Quelquefois il accompagne le chanteur dans des mélodies qui lui sont familières, Adélaïde de Beethoven, Le Voyageur et Le Tilleul de Schubert, À ma fiancée de Schumann... Bien plus poignante qu'une interprétation parfaite, cette bizarre harmonie émanant du fredonnement du pianiste qui accompagne la voix volontairement étouffée du chanteur : sourde mélodie de la désespérance (Cheng, 1998 : 344).

Il y a encore les sons ténus qui sortent du pipeau de Zhang le Muet. Les sons à peine audibles viennent de l'autre côté de la cloison, « bien plus loin que le vent », et donnent l'impression d'une image paisible et sereine où se trouvent brise, sables, roseaux, horizon, barque, onde invisible, paysage devenu un quasi-« cliché » de la peinture chinoise.

Puis, plus rien. Rien que le long silence, rien qu'un immense cœur qui bat. Zhang le Muet impose son silence à tous ; il nous invite à entrer dans son silence où l'on communique indéfiniment, avec une émotion sans partage (Cheng, 1998 : 345).

Si nous considérons les sons ténus du pipeau comme la grande sonorité, c'est que la sonorité à peine rendue non seulement contient en elle toute la virtualité d'une infinité de sons, mais se prolonge et s'intensifie encore par le silence qu'elle provoque - qui fait aussi partie du son infime -, permettant aux spectateurs de communiquer sans parole.

Toujours dans le camp de rééducation, chaque psalmodie du poème de Wang Wei récitée par Haolang est suivie d'un long silence qui, selon François Cheng, fait encore partie de la psalmodie. Il cite une célèbre formule de Sacha Guitry : « le silence qui succède à Mozart est encore du Mozart » (Cheng, 2014 : 113), et nous trouverons la même idée dans ses vers :

*Tout le silence fulgure en un chant
Dans l'éternité d'un jour gris
Au cœur du bois
que survolent d'insoucieux nuages
Tout le silence gonflé du chant
surgi des entrailles de la mésange
Rond comme la rotation de l'univers
Rond comme un cœur qui bat (Cheng, 2005 : 73)*

*Avoir tout dit
et ne plus rien dire
Accéder enfin au chant
par le pur silence (Cheng, 2005 : 37)*

*Entrer dans le silence
Pour que de loin
te retienne la musique (Cheng, 2004a : 205)*

Au bout du chant, mais par-delà silence chant ! (Cheng, 2018 : 73).

Non seulement le chant émerge du silence et y retourne, non seulement le silence enveloppe le chant mais il lui donne forme et plénitude. Avec la fin du chant et de la musique nous nous rapprochons de la musique qui s'éloigne : le proche est dans le lointain, comme le tout dans le rien, l'absence dans la présence. C'est ainsi que se réunissent le monde intérieur et le monde extérieur et que le cœur est à l'unisson de l'univers, dans un même mouvement.

Zhang le Muet est aussi l'un des rares peintres qui refusent d'ajouter dans ses peintures des drapeaux rouges ou des grues géantes. Dans ses calligraphies, se trouvent souvent des vers comme :

*Là-dedans ; essence des choses
La cerner ? Déjà hors-parole⁴ (Cheng, 1998 : 345).*

Ces deux derniers vers, tirés du poème de Tao Yuanming (352 ou 365-427), décrivent l'état où l'homme communique spirituellement avec la nature. L'expression « hors-parole » a été inspirée par Zhuangzi. Ce terme chinois est formé de deux

caractères « oublier » et « parole », traduit par François Cheng comme « hors-parole » ou « par-delà la parole ». D'après lui, « [l]e vrai silence n'est pas le simple fait de se taire. Il ne peut advenir que lorsque ce qui doit être dit est exactement dit » (Cheng, 2014 : 113). Le premier vers, en deux expressions apposées, définit le lieu de l'intimité des choses ; le second juxtapose une question et sa résolution par une tournure temporelle (« déjà » qui marque la limite infime que franchit la parole : ce qui est à saisir par les mots leur échappe, se situe au-delà). Hors-parole est donc le silence qui suit les sons ténus de Zhang, l'état de vide où se réalisent la communion, l'échange et la plénitude.

François Cheng a abordé plusieurs fois la relation entre le travail du pinceau-encre et la musique, plus précisément, le violon, dans ses livres d'art et son roman :

[...] la calligraphie s'apparentait à une musique de gestes, où mon trait noir donnait parfois le velouté d'un son de violon (Cheng, 2014 : 9-10).

L'enchaînement des gestes d'un violoniste et sa musique rappellent le mouvement du pinceau et les jeux de l'encre (Cheng, 2014 : 22).

Un calligraphe trace un poème comme un violoniste interprète une partition (Cheng, 2014 : 34).

Le geste pictural est comme le geste musical, la calligraphie est une chorégraphie. En outre, François Cheng a fait remarquer la relation intime qui existe entre l'artiste et son instrument. Dans *Le Dit de Tianyi*, Tianyi raconte à Véronique l'histoire de Boya, qui n'arriva à maîtriser le luth que lorsqu'il fut délaissé sur une île. L'histoire de Boya éveille l'empathie chez Véronique. Victime de tuberculose, elle a renoncé à son rêve de musicienne et continuait à jouer de la clarinette maintes fois dans sa tête, « selon les règles de la technique de façon combien plus vitale, plus vraie » (Cheng, 2014 : 283), ce qui lui donnait l'impression d'avoir déjà dominé son instrument.

François Cheng a relaté sa propre expérience, quand il a été gravement malade et qu'il n'a pas pu pratiquer la calligraphie ni écrire pendant des mois. Comme il le dit, « [u]n écrivain n'est rien sans sa main pour polir les mots » (Cheng, 2014 : 38). Il a continué pourtant à calligraphier en imagination jusqu'à son rétablissement. Le geste est alors intériorisé et rejoué mentalement. Les deux premiers caractères qu'il a calligraphiés, une fois guéri, sont « herbes » et « fleurs », symbole du cycle de vie.

Ce qui nous rappelle le propos de Matisse : « Vous voulez faire de la peinture ? Commencez alors par vous couper la langue, car désormais vous ne devez vous exprimer qu'avec vos pinceaux » (Cheng, 1986a : 42). Le peintre souligne ainsi que l'art du peintre est dans son acte de peindre, non dans le discours. C'est de

cette manière qu'ont procédé les artistes. Plus encore, que ce soit le pianiste sans clavier, ou le peintre sans pinceau, le dénuement ne les a pas empêchés de quêter la vérité de l'art, et il leur a permis de mieux transformer l'absence en présence, le non-avoir en avoir, le vide en plein.

2. Couleur

Le principe du taoïsme est fondé sur le vide, dont la représentation en peinture est caractérisée, selon les mots de Dong Yuan (943-962), par « plat », « fade », « naturel », « authentique ». Concernant la couleur d'encre, nous trouvons également « limpide », « insipide », « pâle », « fraîche », etc. Par rapport aux couleurs éblouissantes qui « rendent aveugle », ces qualités répondent mieux à l'esthétique taoïste. Précisons que malgré sa sobriété, l'encre n'est pas pour autant monochrome. Le mélange de l'eau et du bâton d'encre peut engendrer une variation infinie de nuances. Shen Zongqian (1736-1820) disait ainsi qu'« [a]droitement maniée, l'encre est à même de faire ressortir les expressions subtiles des choses, de restituer une scène dans toute sa fraîcheur. C'est bien par l'encre que les souffles harmoniques se manifestent le plus pleinement » (Cheng, 2006 : 47)⁵. François Cheng épouse pleinement cette façon de voir, disant que l'encre « totalise toutes les couleurs » (Cheng, 2004b : 152), il en a même trouvé un écho dans les vers de Verlaine : « pas la couleur, rien que la nuance » (Cheng, 2004b : 152).

En apparence, l'encre diluée est employée largement dans la peinture montagne-eau ; le vide et le plein, les brumes et les nuages, enveloppent le paysage dans une atmosphère diaphane, floue et indistincte. Mais ce n'est pas que le peintre travaille intentionnellement sur cette atmosphère pour qu'elle soit à la chinoise, c'est que la fadeur s'exprime mieux par le non-exprimé, elle témoigne de l'épanouissement des sentiments du peintre en un style retenu : « Elle est expression de la sagesse, la vie fade est un idéal » (Jullien, 1993 : 33). La fadeur de l'atmosphère résulte du temps, du climat, des brumes et des nuages.

En Chine, dépourvus qu'ils sont d'un temps fortement ensoleillé, les peintres préfèrent rendre le côté changeant du paysage marqué par le temps qu'il fait, du beau vers le mauvais et du mauvais vers le beau, ou par l'heure, du jour vers la nuit ou de la nuit vers le jour, ou encore par la présence des brumes et des nuages qui voilent et dévoilent le paysage. C'est toujours la transition qui se trouve au centre de leurs préoccupations. Elle peut être causée par le changement du climat et du temps. Qian Wenshi (Song) l'exprime parfaitement dans son « Ziyunlun-hua » (Yu, 1957 : 84) :

La montagne sous la pluie et le beau temps sont faciles à peindre. Il n'y a que la transition du beau temps à la pluie et celle de la pluie au beau temps, ainsi que les brumes matinales et les vapeurs crépusculaires, tantôt dispersées tantôt rassemblées, tout se baigne dans le vague et l'indistinct, tantôt apparaissent tantôt disparaissent, entre il y a et il n'y a pas, qui sont difficiles à figurer⁶.

L'intervalle, espace du changement et de la modulation, est privilégié par rapport aux limites. Conformément à la pensée taoïste, c'est le « entre » qui prime, associant le « c'est cela » et le « ce n'est pas cela ». C'est ce qui intéresse justement le peintre chinois. De ce fait, il « peint le monde émergeant-s'immergeant », saisit les formes et les choses à la fois « surgissant et s'effaçant », « comme s'il y avait - comme s'il n'y avait pas », selon les mots de Wang Wei.

Le flou, le confus et l'indécis de la peinture chinoise se rapprochent d'une certaine manière de l'effet impressionniste, mais ils se distinguent par le fait que la peinture chinoise se préoccupe du temps comme durée, dans son déroulement, et non d'un moment donné, selon une succession ordonnée.

François Jullien, avec son regard occidental, a aussi perçu les heures préférées des peintres chinois :

[...] le paysage révélateur est celui du soir, s'estompant progressivement : quand, au cours de cette autre transition, du jour à la nuit, les formes à la fois se nimbent et s'obscurcissent, et peu à peu deviennent indécises. Tandis que les vapeurs qui montent effacent les arêtes et que le paysage entier commence à plonger dans la pénombre, ces formes qui vont se confondant appellent à dépasser leurs individuations temporaires pour rejoindre le fonds indifférencié des choses (Jullien, 2003 : 20).

François Cheng, par les yeux de son personnage, se plaît aussi à saisir les moindres variations causées par le temps dans son roman :

Je m'exerçais tout bonnement à affiner mes observations, à affiner mes sensations, à capter des nuances impalpables, les variations de tons qui se produisaient sur les coteaux d'en face et sur la surface de l'eau au moment des changements de temps. Tons mouvants, indécis, velléitaires grâce à quoi on glissait d'un état à un autre sans s'en rendre compte [...] (Cheng, 1998 : 288).

Cette atmosphère indistincte peut aussi être créée par la présence des brumes et des nuages, qui donnent une certaine humidité à l'air, et qui plongent le paysage dans l'alternance apparition-disparition, visible-invisible, rendant la montagne-eau insondable et mystérieuse. Lorsque les brumes montent, la montagne paraît plus élevée et majestueuse, tout s'enveloppe dans ce voile laiteux et flottant, ce qui

suggère la sérénité et la tranquillité. En voilant et dévoilant le mont, les brumes et les nuages tamisent la lumière et couvrent la nature vivifiante d'une couleur bleuâtre. Entre le visible-invisible, le caché-manifesté, le paysage du mont Lu attire les pèlerins, par exemple les taoïstes qui croient qu'avalant les nuages et qu'expirer les brumes aident à entretenir le souffle, et les peintres qui y reçoivent constamment une inspiration.

Pour échapper aux bombardements des Japonais, la famille de François Cheng, qui était alors jeune, s'est réfugiée dans la campagne du Sichuan. Aux pieds du mont Lu, il a passé un moment intense. Dans un entretien, il évoque ce qu'il a éprouvé et qui a déterminé sa vie d'homme, d'intellectuel, d'écrivain et d'artiste, dans une révélation :

Moi, c'est la nature qui m'a terrassé, et immédiatement, bien avant cet exode, dès le mont Lu et ses brumes... Je peux dire que c'est ici que le jeune homme que je suis devenu prend conscience de la condition tragique de l'homme et de la beauté infinie de la nature. Dès lors, ce tiraillement entre ces deux consciences ne me quittera plus (Liu, 2013 : 37).

Cette conscience double du destin de l'homme et de l'immensité de la nature fait écho à celle des peintres ermites chinois à l'époque, qui exprimaient leurs états d'âme et leur vocation politique inaccomplie à travers leur pinceau.

En observant que le mont Lu offre toujours des perspectives renouvelées et des jeux de lumières sans fin, jamais les mêmes : « les teintes instables, rose ou pourpre, vert jade ou gris argent » (Cheng, 1998 : 20), en fonction de la température, de la lumière, des mouvements des brumes et des nuages, Tianyi a commencé à regarder la peinture chinoise d'une manière plus attentive et à réfléchir sur le microcosme pictural qui répond au macrocosme de l'univers.

Le paysage l'a tellement marqué que cette nostalgie l'a poursuivie presque toute la vie. Les nuages autour du mont suggèrent, depuis le début, son destin vagabond, les deux mouvements de retour fleuve - vapeur - nuage - pluie - fleuve et montagne - fleuve - mer - vapeur - nuage - pluie - montagne, qui assurent les transformations entre le ciel et la terre, la montagne et la mer, symbolisent le temps cyclique.

Bien qu'il ait parcouru d'autres régions de la Chine et de l'Europe, ce sont les monts et fleuves de son enfance qui apparaissent être les plus révélateurs, qui ont formé son esthétique, sa vision du monde dans la manière d'envisager les choses.

Par rapport à la description objective caractérisée surtout par des remous « aussi indolents que les reflets des nuages qui passaient » et des pans d'eau comme des « miroirs intacts du matin du monde », le paysage, aux yeux de Tianyi peintre, est

esquissé par de grandes lignes, traduit en couleurs sobres, il est plat et fade, à la fois symbolique et poétique.

N'ayant jamais oublié le paysage du mont Lu de son enfance, après de nombreux voyages successifs, il essaie de saisir l'essentiel du paysage en peu de touches, sans trop exagérer ni travestir la réalité. Ce qu'il réalise n'est pas un paysage naturaliste mais un paysage naturel. Comme il l'affirme :

Il s'agit en effet de ce style, si spécifique de la peinture chinoise, qui procède par application de traits délicats, parfois fondus, usant d'une encre subtilement graduée, et qui vise d'abord à saisir les tonalités d'un paysage dans leurs infinies nuances, à capter les vibrations secrètes des objets baignés par les invisibles « souffles » dont l'univers est animé (Cheng, 1986b : 18).

Pour avoir une image au sens chinois, sans parler de la « grande » image, il faut éviter qu'elle prenne forme, parce que la forme signifie pour les Chinois la rigidification, la sclérose. Comme l'univers est toujours en cours de transformation, la forme des choses n'est qu'une représentation de l'instant, sans cesse renouvelé. Donc le peintre chinois ne cherche pas la ressemblance au niveau de la forme, mais il trace son chemin entre « il y a » et « il n'y a pas », c'est-à-dire qu'il ne peint pas par reproduction ressemblante une scène particulière, mais vaguement, indistinctement, sans individuation ni spécification, le paysage peint semble sans ressembler. En ne ressemblant pas la peinture peut alors ressembler à tout.

Le moyen de dire l'indicible devient le centre des préoccupations du peintre. Conscients de ce que la forme figée risque d'empêcher d'avoir une vision plus large et plus approfondie, les peintres lettrés de la dynastie des Wei et des Jin essaient de montrer ce qui est caché derrière l'apparence. Ils voient ainsi dans la montagne, dotée d'une forme inconstante, ce caractère indifférencié et flou qui l'élève à la hauteur du grand. Les brumes et les nuages s'amoncellent et se dissipent indéfiniment, estompent les contours ; les changements d'heures, de temps, de température et de saisons, nuancent les tons ; les interactions constantes entre les éléments permettent de dévoiler tous les aspects, de sorte qu'un état sans fixité atteint la grandeur.

Cette méthode est familière à François Cheng, son roman abonde en descriptions de brumes et de nuages, nous en citerons quelques-unes :

Ces variations (des couleurs des feuilles de thé) n'étaient pas dues uniquement à la température et à la lumière, mouvantes il est vrai dans cette région. Elles étaient provoquées par la présence des brumes et des nuages qui faisaient partie intégrante du mont Lu [...] Par leurs mouvements capricieux, imprévisibles, par

leurs teintes instables, rose ou pourpre, vert jade ou gris argent, ils transformaient la montagne en magie (Cheng, 1998 : 20).

Pis : il n'y a rien. Rien qu'une étendue blanchâtre. Brume ? Brouillard ? Fumée ? Un mélange de substances impalpables, à peine terrestres (Cheng, 1998 : 425).
Une brume légère, à la moindre brise propice, monte de la cime des arbres gelés jusqu'aux racines, aussi légère que les volutes qui s'élèvent d'un bâton d'encens (Cheng, 1998 : 429).

À la manière des peintres chinois, au lieu de voir un bout du monde, François Cheng voit l'univers en sa totalité ; au lieu d'imiter, il laisse surgir la scène par elle-même ; au lieu de représenter, il présente les nombreuses possibilités dans l'espace et le temps.

La couleur d'encre fait penser à l'obscurité, à l'invisible, à la nuit. Mais elle n'est pas toujours aussi foncée que brûlée, comme la nuit qui n'est pas toujours l'obscurité totale chez François Cheng. Il y a toujours une lumière qui en surgit, luciole, étoiles, bougie, ... C'est par la pénombre et l'obscur que nous distinguons la moindre lumière qui advient, comme dans son quatrain :

*Vraie lumière,
celle qui jaillit de la Nuit ;
Et vraie Nuit,
celle d'où jaillit la Lumière* (Kim, Cheng, 2009).

Là encore, comme le montrent le parallélisme et l'inversion des termes, nous allons d'un opposé à l'autre et dans une alternance qui est une émergence de l'un dans l'autre phénomène nous atteignons à leur véritable nature. La clarté vient s'ajouter à la nuit, permet de l'animer, d'en alléger la pesanteur et la morosité, de lui rendre la grâce. Dans toutes les nuits qui ont marqué la vie de Tianyi, il se trouve toujours de faibles lumières telles que la bougie, la lune, des étoiles filantes, le feu, des lucioles, des lanternes, des torches, la flamme, ... qui évitent que la nuit ne soit trop pesante.

Dans l'extrême dénuement à Paris, Tianyi s'est quand même offert le luxe d'acheter le billet de concert pour Véronique, la rencontre avec celle-ci signifiait pour lui l'espoir, il la compare à la moindre lumière capable de le réconforter :

Dans la nuit la plus sombre, une étincelle d'allumette, une flamme vacillante, une luciole suffit pour maintenir ouvert l'univers entier (Cheng, 1998 : 278).

Dans la peinture, Tianyi a trouvé la lumière intériorisée qui « rayonne » dans l'environnement obscur des tableaux de Rembrandt, ce qui rapproche celui-ci d'une certaine manière des peintres chinois, qui croient que « la vraie flamme vient du for intérieur de l'homme » (Cheng, 1998 : 239).

L'obscur de la nuit n'a pas empêché le jaillissement de la lumière de la nature ou celle du fond du cœur. C'est justement dans l'indécis et l'obscur que l'homme, par toutes ses tentatives, assiste au jaillissement même de la lumière.

Conclusion

Inspiré et imprégné par la pensée taoïste, François Cheng envisage la plus belle musique comme non performée et silencieuse. Lorsque les sons humains deviennent de plus en plus ténus et se confondent avec les sons de la nature, la grande sonorité est produite. Le pinceau-encre joue le même rôle que les notes de musique. François Cheng dit l'indicible en mettant en valeur la fadeur qui résulte des nuances de tons causées par le temps qu'il fait, le climat, les brumes, les nuages et les lumières nocturnes. Les sons à peine actualisés et les couleurs « plates et fades » rappellent le fait que le peintre chinois, par « réductions successives », atteint « l'essence insipide » (Cheng, 1998 : 96).

Par cet aperçu de l'œuvre de François Cheng, à la fois penseur, écrivain et calligraphe, nous avons voulu montrer en quoi son expérience et sa création sont empreintes de sa connaissance et de sa pénétration de la culture de la Chine ancienne, dont il transpose la vision artistique et la philosophie de la vie dans la fiction et la poésie. Il le fait non seulement en reprenant les grandes idées de cette tradition, dont il est le médiateur, mais il exprime une façon d'être dans un style d'écriture et dans une langue française, dont il est devenu un maître.

Bibliographie

- Cheng, F. 1986a. *Chu Ta : le génie du trait*. Paris : Phébus.
- Cheng, F. 1986b. *L'Espace du rêve. Mille ans de peinture chinoise*. Paris : Phébus.
- Cheng, F. 1998. *Le Dit de Tianyi*. Paris : Albin Michel.
- Cheng, F. 2004a. *Le Livre du vide médian*. Paris : Albin Michel.
- Cheng, F. 2004b. *Toute beauté est singulière. Peintres chinois à la voie excentrique*. Paris : Phébus.
- Cheng, F. 2005. *À l'orient de tout*. Paris : Gallimard.
- Cheng, F. 2014. *Et le souffle devient signe. Portrait d'une âme à l'encre de Chine*. Iconoclaste.
- Cheng, F. 2015. *La Vraie gloire est ici*. Paris : Gallimard.
- Cheng, F. 2018. *Enfin le royaume*. Paris : Gallimard.
- Jullien, F. 1993. *Éloge de la fadeur. À partir de la pensée et de l'esthétique de la Chine*. Paris : Librairie générale française.
- Jullien, F. 2003. *La grande image n'a pas de forme*. Éditions du Seuil.
- Kim E.-J., Cheng, F. 2009. *Vraie lumière née de vraie nuit*, Cerf.
- Liu T.-n. 2013. *Image de la Chine chez le passeur de culture François Cheng*. Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle, Paris.
- 余剑华 (编) .1957. 中国画论类编. 北京: 人民美术出版社. (Yu J-h.1957. Zhong-guo hua-lun lei-bian. Beijing : Ren-min mei-shu chu-ban-she.)

Notes

1. Cet article reprend des éléments de notre thèse, qui développe largement les relations entre la peinture et la création littéraire dans l'œuvre de François Cheng : *La peinture chinoise en littérature : l'œuvre de François Cheng* (Université des Études internationales de Shanghai, mai 2020, non publiée).
2. “大音希声，大象无形”，Laozi, *Dao-de-jing*, chapitre XLII, traduit et cité par François Jullien.
3. Notre traduction de “五色令人目盲，五音令人耳聋”，Laozi, *Dao-de-jing*, chapitre XII.
4. “此中有真意，欲辨已忘言”，traduit et cité par François Cheng.
5. “能得其道，则情态于此见，远近于此分，精神于此发越，景物于此鲜妍。所谓气韵生动者，实赖用墨得法，令光彩晔然也”，traduit et cité par François Cheng.
6. Notre traduction de “雨山晴日，画者易状，唯晴欲雨，雨欲霁，宿雾晚烟，既泮复合，景物味味，一出没于有无间难状也”.

Synergies Chine n° 15 / 2020



Sciences du langage





ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Le couple texte-discours en continuité avec les termes binaires en linguistique

PANG Maosen

Université de Nanjing Chine, Sorbonne Université, France
vivipang29@163.com

Reçu le 01-04/2020 / Évalué le 02-06-2020 / Accepté le 06-07-2020

Résumé

Le texte et le discours s'imposent comme des notions-clés dans le cadre des sciences humaines et sociales, surtout en linguistique où est implantée l'origine de la conceptualisation de ces deux termes. Quatre points de vue sur ces deux termes en linguistique française sont discutés dans une vision diachronique afin de mettre en lumière les liens établis par le couple texte-discours avec d'autres binômes linguistiques, et de montrer en quoi l'approfondissement conceptuel et terminologique est une des composantes, et non la moindre, du développement de la recherche en linguistique.

Mots-clés : texte, discours, binômes linguistiques, développement de la linguistique

语言学中篇章-话语对二元术语的继承

摘要

篇章和话语是人文社会科学中的核心概念，尤其是在语言学中，这对术语最初的概念化便发源于此。本文将探讨法语语言学中两个术语的四种主要观点，揭示篇章-话语与其他语言二项式之间的关系，说明术语和概念的深化和丰富是语言学研究和发展的一个重要组成部分。

关键词：篇章；话语；语言二项式；语言学发展

The text-discourse couple as a continuity of the binary terms in linguistics

Abstract

Text and Discourse are two key concepts in humanities and social sciences, especially in linguistics, on which the origin of the conceptualization of the two terms is based. Four approaches of French linguistics on these two terms, grouped around temporality, will be discussed in this article, in order to bring out the

relationship between text-discourse and other linguistic binomials, and to show that the deepening of concepts and terms is an important part of the development of linguistic research.

Keywords: text, discourse, linguistic binomials, development of linguistics

Introduction

Pendant longtemps, le champ d'étude de la linguistique est resté dans les limites de la phrase qui était conçue comme l'unité maximale de l'analyse linguistique, ce qui est bien montré par la célèbre expression de R. Barthes : « La linguistique s'arrête à la phrase : c'est la dernière unité dont elle estime avoir le droit de s'occuper¹ ». Cependant, cette situation s'est exposée de plus en plus à des reproches de la part des linguistes, par exemple celui de Catherine Fuchs, qui, dans ses travaux sur l'ambiguïté et la paraphrase, a fait observer que « la limitation à la phrase, dans ce domaine de la constitution de la signification, apparaît comme une restriction dommageable² ». Dans les années 1950 et 1960 s'est posée la question de l'extension du domaine de la linguistique à des objets d'étude de dimension supérieure à celle de la phrase. Ces objets langagiers ont été désignés tantôt comme texte, tantôt comme discours. À titre d'exemple, R. Barthes estime que « le discours a ses unités, ses règles, sa « grammaire » : au-delà de la phrase, le discours doit être l'objet d'une seconde linguistique³ ». De même, Rastier (1989 : 281) est convaincu que « les textes sont l'objet empirique de la linguistique ».

Aujourd'hui, les valeurs des termes *discours* et *texte* se sont profondément enrichies avec le développement des théories linguistiques ; toutefois, il ne s'est pas établi de consensus sur la définition de ces unités maximales à décrire. Dans le champ linguistique, si l'on ne considère qu'un terme, ses valeurs peuvent varier selon la perspective adoptée, le point de vue choisi ou la configuration théorique de tel linguiste. Par ailleurs, il est de tradition en linguistique de recourir à des oppositions binaires, notamment depuis Saussure. Son « obsession » binaire a exercé une telle influence sur ses successeurs que le discours a été considéré comme un synonyme de parole. À ce propos, Jean-Louis Chiss et Christian Puech ont déjà souligné que le saussurisme constitue, pour la communauté des linguistes, « à la fois un domaine de recherche et un domaine de mémoire⁴ ». Dans ce cadre, il est difficile de dire que le couple texte-discours n'est pas une variante de ces binômes tantôt contradictoires tantôt complémentaires.

En effet, le parcours vécu par le couple texte-discours et les deux termes qui le composent, parfois synonymes, parfois antagonistes, parfois complémentaires et parfois intégrés, est susceptible, en quelque sorte, de refléter les oscillations

connues par les binômes linguistiques. Nous verrons que les relations entre langue et parole ou d'autres termes binaires qui en découlent se retrouvent d'une certaine manière dans le couple texte-discours. Pour cela, nous essayons de reprendre la question de l'approfondissement conceptuel de ce couple, en lui donnant une profondeur historique, pour le mettre en liaison avec les binômes « célèbres » en linguistique et mettre en avant l'importance des évolutions terminologiques dans le développement de la recherche linguistique.

1. De la séparation à la confusion

Dans la tradition occidentale, le discours relève de la rhétorique conçue comme un art de parler avec éloquence et avec force, tandis que le texte appartient à la philologie, laquelle a pour objet l'établissement et l'interprétation des textes. Toutefois, si, traditionnellement, l'on parlait souvent du discours oral et du texte écrit pour marquer leur différence et signifier que le terme de texte ne référerait qu'à une production écrite et celui de discours à une production orale, dans un passé récent, en dépit de la définition courante de P. Ricoeur - le texte est « tout discours fixé par l'écriture⁵ » - texte et discours ont tendu progressivement à recouvrir l'un et l'autre des énoncés oraux et écrits. Autant dire que les deux termes étaient appelés à devenir largement synonymiques l'un par rapport à l'autre et polysémiques, chacun pour ce qui le concerne. Et cela durablement, puisque dans son *Dictionnaire de la linguistique* (1974), G. Mounin écrit : « ce terme (*texte*) peut désigner non seulement un document écrit, mais tout corpus utilisé par le linguiste⁶ » ; il s'appuyait pour cela sur l'autorité de L. Hjelmslev, qui « prend le mot *texte* au sens le plus large et désigne par là un énoncé quel qu'il soit, parlé ou écrit, long ou bref, ancien ou nouveau⁷ ».

S'il est vrai que les linguistes ne peuvent étudier des textes que s'ils sont convertis en corpus, cette assimilation du texte au corpus risque néanmoins de prêter à confusion, car il existe en fait une démarcation nette entre ces deux termes. Le texte peut être envisagé comme une « archive », lorsqu'il « n'est pas associé à une activité de discours, mais considéré comme quelque chose qui demeure, par la fixation sur un support matériel ou par la mémoire » (Maingueneau, 2014 : 34). En ce sens, le texte est marqué par les pratiques de commentaire traditionnelles qui tentent d'interpréter des textes légués par une tradition. Au contraire, loin de mener une analyse directe sur les œuvres, les linguistes constituent des corpus en rassemblant des textes produits à l'intérieur des activités discursives. Plus précisément, à partir de l'univers du discours composé de la totalité des textes recueillis, le linguiste trie, en fonction des conventions et des contraintes, les textes qu'il va soumettre à l'analyse.

La superposition de la notion de discours et de celle de texte est, par ailleurs, manifeste dans la réflexion conduite par le linguiste américain Z. S. Harris sur la distribution des unités au-delà de la phrase isolée. Dans son article de 1952, où apparaît l'expression « analyse du discours », il a l'ambition de présenter « une méthode d'analyse de l'énoncé suivi (écrit ou oral) », à savoir « l'analyse distributionnelle ou combinatoire à l'intérieur d'un discours considéré comme un tout spécifique » (Harris, 1969 : 8-10). Ce « tout spécifique » correspond effectivement à un « discours suivi » avec une cohérence interne, « que ce soit un énoncé réduit à un mot ou un ouvrage de dix volumes, un monologue ou une discussion politique » (Harris, 1969 : 11). Pour cela, il n'étudie pas les « ensembles arbitraires de phrases », mais la « succession des phrases dans un discours suivi », en d'autres termes, une séquence de phrases. Il est évident que, pour Harris, *discours* apparaît comme synonyme de *texte* et désigne une suite de phrases considérée du point de vue de son organisation formelle. Cela conduit D. Maingueneau (2014 : 10) à considérer que le projet harrissien « relèverait aujourd'hui de la linguistique textuelle », visant à « analyser la structure d'un texte en se fondant sur la récurrence de certains de ses éléments, en particulier les pronoms et certains groupes de mots ».

2. Le débat sur la dichotomie texte-discours

Avec la montée de nouvelles approches en linguistique, des propriétés caractéristiques du discours sont prises en compte pour les distinguer de celles du texte, sur la base de dualités comme abstrait/concret, produit/processus, statique/dynamique, sans contexte/avec contexte, etc. - ce qui conduit les linguistes à s'éloigner progressivement de la conception macro-syntaxique du discours. Aujourd'hui, on peut considérer que la conception « différentialiste » (texte vs discours) prévaut.

Premièrement, selon la conception de D. Slakta, l'un des initiateurs de la linguistique textuelle en France, le texte comme « objet formel abstrait » s'oppose au discours comme « pratique sociale concrète ». Afin « d'éviter les confusions trop connues entre texte et discours, phrase et énoncé, morphème et mot » (Slakta, 1975 : 31), la dichotomie texte-discours donne naissance à deux plans parallèles : celui de la signifiante et celui de la signification. Le texte, conçu comme lieu de la signifiante, est lié à la phrase et au morphème, d'où procède la structure texte-phrase-morphème. Le discours, conçu comme lieu de la signification, s'associe à l'énoncé et au mot, d'où procède la structure discours-énoncé-mot. Dans cette perspective, les formes linguistiques représentées par le texte produisent le sens et se concrétisent sur le plan du discours, ce qui revient à dire que le texte constitue la composante langagière du discours, sa matérialité discursive. Le texte est ainsi étudié comme structure linguistique, susceptible d'être segmentée et substituée : il est donc l'objet d'étude de la linguistique textuelle au sens restreint.

L'opposition entre texte et discours peut aussi être formulée en termes de produit et processus : le processus discursif est vu comme conduisant à un produit textuel et le texte comme permettant la matérialisation du discours. C'est la position adoptée par Greimas et Courtés : « Considéré en tant qu'énoncé, le texte s'oppose au discours, d'après la substance de l'expression - graphique ou phonique - utilisée pour la manifestation du procès linguistique. Le texte serait alors un énoncé qui peut s'actualiser en discours. Autrement dit, le texte pourrait être considéré comme un produit, une substance (du côté de la langue) et non comme un processus⁸ ». Une telle conception est clairement exposée par Patrick Charaudeau : « *Discours* ne doit pas être confondu avec *texte*. Ce dernier doit être considéré comme un objet qui représente la matérialisation de la mise en scène de l'acte de langage. Il est un résultat toujours singulier d'un processus qui dépend d'un sujet parlant particulier et de circonstances de production particulières⁹ ». Une vision semblable permet de concevoir le texte comme la trace d'un discours, c'est-à-dire comme un élément participant à la construction du discours. Sur ce point, Francis Cornish écrit :

Le texte est la trace enregistrée d'un acte de communication (d'une énonciation) donnée, qu'il ait eu lieu au moyen de la forme parlée ou écrite ; au niveau de celle-là, il comprend non seulement le contenu verbal des énoncés produits, mais également le contour intonatif, les emphases, et tout l'ensemble des signes paralinguistiques mis en jeu au cours de l'acte en question. Au niveau de celle-ci, en plus du contenu verbal, de l'ensemble des signes de ponctuation et des phénomènes typographiques tels que la mise en page, l'emploi d'italiques, et la présence de graphiques, d'images ou de photos¹⁰.

Le texte est ici défini comme expression et produit. De même qu'un texte comme matériau phonique ou graphique est mis en œuvre pour produire un discours, le texte en tant qu'indice du discours permet à l'interlocuteur de reconstruire le discours. En conséquence, le texte joue un rôle aussi bien dans la production que dans la reconstruction du discours.

Quant à la troisième opposition texte-discours, appuyée sur la notion de « conditions de production » introduite par Michel Pêcheux dans l'analyse des discours, elle permet d'articuler les deux plans de la linguistique et de l'idéologie. Définies comme le « mécanisme de mise en place des protagonistes et de l'objet du discours » (Pêcheux, 1969 : 16), les conditions de production du discours sont cruciales pour la compréhension de sa réelle signification, car, effectivement, le sens des énoncés change en fonction de leur conjoncture de production ; c'est pourquoi Pêcheux (1969 : 131) souligne : « ce que le sujet dit doit toujours être référé aux conditions dans lesquelles il le dit ».

Pour cela, il « sociologise » le schéma de communication développé par R. Jakobson, en intégrant les deux figures abstraites - émetteur et récepteur - dans un système de relations structurelles où s'imbriquent les rapports sociaux. Les deux protagonistes de la communication se présentent alors sous la forme de « places déterminées dans la structure d'une formation sociale, places dont la sociologie peut décrire le faisceau de traits objectifs caractéristiques » (Pêcheux, 1969 : 18). À côté de ce processus social, il convient de mettre en jeu la représentation de ces places dans le processus discursif : « formations imaginaires désignant la place que A et B s'attribuent chacun à soi et à l'autre » (Pêcheux, 1969 : 19). Ainsi apparaît une tension, concernant les procédures de production du sens, entre les déterminations objectives de la classe sociale et les déterminations véhiculées par les protagonistes du discours, ou celle entre les rapports réels de la société et les rapports imaginaires des sujets de l'idéologie. Sur la base des mécanismes de la langue, productifs d'effets de sens repérables et analysables, les mécanismes du discours sont liés aux deux facteurs extérieurs, historico-social et idéologique, dont les effets de sens se croisent ou interfèrent avec ceux produits par la langue, pour aboutir finalement aux effets de sens produits par le discours.

De la sorte, la prise en compte des conditions de production du discours, notion d'inspiration marxiste désignant particulièrement un contexte externe (socio-culturel, notamment), conduit à définir le discours comme une réalité complexe incluant le texte, qui, au contraire, est considéré comme un objet décontextualisé, une « séquence linguistique fermée sur elle-même ». Dans cette approche, le discours est plutôt un objet construit qu'un objet empirique, ce qu'est en revanche le texte, à savoir l'enchaînement de phrases fondé sur les structures linguistiques et produit par un sujet. Il n'est pas inutile de remarquer que depuis la parution de *L'Archéologie du savoir*, où le discours est défini comme « un ensemble d'énoncés en tant qu'ils relèvent de la même formation discursive » (1969 : 153), les études du discours doivent beaucoup à M. Foucault en laissant place à « une vision plus complexe des institutions discursives et du rapport entre intérieur et extérieur du discours » (Charaudeau, 2002 : 119).

En 1976, partant du constat que tous les énoncés relèvent de typologies d'un certain degré de généralité et qu'au-delà de ces contraintes générales, ils relèvent aussi de typologies indexées sur les conditions de production, Dominique Maingueneau (1976 : 16) avance la définition suivante : le discours est « le résultat de l'articulation d'une pluralité plus ou moins grande de structurations transphrastiques, en fonction des conditions de production ». Ce point de vue est exprimé de manière explicite par Jean-Michel Adam, qui distingue d'une part les contraintes textuelles, celles qui portent sur l'organisation formelle rendant compte de l'hétérogénéité

de la composition donc relevant de la grammaire de phrase et de la grammaire de texte ; d'autre part, les contraintes discursives, celles qui touchent aux « pratiques discursives toujours historiquement et socialement réglées » (Adam, 1993 : 13). J.-M. Adam schématise ainsi son point de vue :

DISCOURS = Texte + Conditions de production ;

TEXTE = Discours - Conditions de production,

avant de préciser :

En d'autres termes, un discours est un énoncé caractérisable certes par des propriétés textuelles, mais surtout comme un acte de discours accompli dans une situation (participants, institutions, lieu, temps) ; ce dont rend bien compte le concept de « conduite langagière » comme mise en œuvre d'un type de discours dans une situation donnée. Le texte, en revanche, est un objet abstrait résultant de la soustraction du contexte opérée sur l'objet concret (discours) (Adam, 1990 : 23).

Cette bipartition est pour lui nécessaire, car elle autorise la bifurcation théorique importante qui consiste à délier, au moins temporairement, le texte des conditions de production, ce qui lui permet de construire de manière autonome une linguistique textuelle : « Je crois nécessaire de définir un moment théorique et de considérer comme (malheureusement) prématuré de « restituer le texte dans son interdépendance avec le contexte social et cognitif » (Adam, 1990 : 24). Georges-Élia Sarfati va dans le même sens : « Nous admettons, avec les tenants de l'École française d'Analyse du discours qu'un discours est une production linguistique formant avec ses conditions de production socio-idéologiques un tout accessible à la description. Nous admettons en outre à la suite des théoriciens de la linguistique textuelle (J.-M. Adam, 1990) qu'il convient de distinguer le discours (entendu avec l'acception précédente) du texte (objet empirique et tout à la fois objet de la réception)¹¹ ».

Dans la concurrence de ces deux termes, il apparaît que le discours prend le dessus, surtout sous le rapport des conditions de production. En 1971, L. Guespin va jusqu'à dire que « la notion de *texte*, vague et inopérante (sauf à retrouver sa validité à l'occasion du travail de D. Slakta), se verra substituer les concepts d'énoncé et de *discours*¹² ». Si l'on ne peut pas dire que ses prévisions se sont révélées exactes, il reste que bon nombre de linguistes préfèrent utiliser le terme de discours, plutôt que celui de texte, sinon dans des circonstances spécialisées. En cette matière, la primauté centrée sur la dimension linguistique du texte conduit E. Roulet à juger malheureux d'employer le terme de texte dans une perspective

didactique, « car il est trop marqué par une connotation inter-phrastique [...] : non seulement ce terme renvoie intuitivement exclusivement à l'écrit, ce qui tend à renforcer la pente naturelle de la pédagogie de la langue maternelle, mais surtout il se situe implicitement dans un paradigme de catégories du sens pratique mal définies comprenant en particulier le mot et la phrase » (Roulet, 1991 : 123). Il énumère trois raisons justifiant le choix terminologique du terme *discours* : « le terme de discours présente le triple avantage de neutraliser la dimension écrite, de marquer nettement la différence entre les deux niveaux grammatical et discursif et de renvoyer à une unité minimale qui n'est plus de l'ordre de la proposition mais de l'acte. Par ailleurs, le terme de discours se prête mieux à l'intégration, qui paraît de plus en plus nécessaire dans l'étude des grandes masses verbales, des dimensions sociales, interactionnelle, référentielle et psychologique¹³ ».

3. La dissolution de la dichotomie texte-discours

Faut-il alors renoncer au terme *texte* ? Tous les linguistes ne le pensent pas, développant une position moins radicale que celles qu'on vient d'évoquer. Les recherches dans ce domaine sont principalement représentées par les travaux de deux spécialistes du texte en France : François Rastier et Jean-Michel Adam.

3.1 François Rastier : point de vue sémantique et herméneutique

Dans le modèle de Rastier, la question du texte est traitée sous l'éclairage de la sémantique et de l'herméneutique. Par opposition au texte servant d'objet théorique de la linguistique textuelle qui le définit comme une structure composée de séquences, Rastier conçoit le texte comme « une suite linguistique empirique attestée, produite dans une pratique sociale déterminée, et fixée sur un support quelconque » (Rastier, 2001 : 21). Il en résulte que le texte ne se limite ni à l'écrit, ni à une création théorique forgée, ni à des suites linguistiques d'une longueur considérable. En effet, Rastier soutient que les textes et les discours se trouvent « exactement au même niveau ontologique : par exemple, le discours littéraire est fait de tous les textes littéraires ; le texte littéraire n'est pas considéré comme l'énoncé produit par le discours littéraire, et l'étude de ce discours n'est pas censée expliquer les textes qui en relèvent¹⁴ ».

De fait, si l'on regarde de plus près la production et la compréhension du sens, on se rend compte très vite que le texte et le discours nouent des relations d'interdépendance très fortes. Dans le cadre du discours, la distinction s'effectue généralement entre le discours scientifique, le discours politique ou le discours religieux, etc., dont la production est associée à une aire déterminée de la société ; le discours est ainsi envisagé comme la composante linguistique d'une pratique

sociale. C'est pourquoi Rastier préconise que le terme de discours soit entendu pour désigner un « type d'usages linguistiques codifiés qui correspondent à des pratiques sociales différenciées et articulent des domaines sémantiques propres » (Rastier, 2001 : 227) ; il tourne ainsi le dos à la conception harrissienne où le discours est conçu comme une « simple concaténation de phrases » et à celle des analystes du discours qui le réduisent à une « structure macro-syntaxique décontextualisée ». Le point important à retenir est celui-ci : chaque discours comprend un ensemble de genres en co-évolution que le texte isolé doit être rapporté à un genre pour être produit et compris. Une liaison s'établit par conséquent entre le texte et le discours, plus exactement, par l'intermédiaire des genres : « par son genre, chaque texte se relie à un discours », comme le remarque Rastier (2016 : XIV-XV).

De toute évidence, pour assurer cette interdépendance entre le texte et le discours, il faut tenir compte de la place cruciale occupée par le genre. D'après Rastier, le genre¹⁵ régit le texte sous trois aspects. D'abord, le genre détermine la production d'un texte par ses normes : « Tout texte en effet relève d'un genre, et par là d'un discours (juridique, pédagogique, etc.) qui reflète par ses normes l'incidence de la pratique sociale où il prend place. Même la violation des normes grammaticales, telles qu'elles sont édictées par les linguistes, dépend des normes du genre et du discours considéré » (Rastier, 2001 : 143-144). Ensuite, le genre joue un rôle primordial dans l'interprétation d'un texte, car « le genre instaure un contrat interprétatif, si bien que les régimes d'identification et de construction des tropes diffèrent avec les genres » (Rastier, 2001 : 162). En outre, le genre est doublement médiateur, à cause du fait qu'il « assure non seulement le lien entre le texte et le discours, mais aussi entre le texte et la situation, tels qu'ils sont unis dans une pratique. Le rapport entre la pratique et le genre détermine celui qui s'établit entre l'action en cours et le texte écrit ou oral qui l'accompagne » (Rastier, 2001 : 229).

3.2. Jean-Michel Adam : analyse textuelle des discours

Comme nous l'avons montré, Adam propose au départ une séparation des termes de *texte* et de *discours* en fonction des conditions de production - position sur laquelle il va revenir en assumant très explicitement son changement d'orientation théorique et méthodologique : « Entre mes *Éléments de linguistique textuelle* (1990) et *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes* (1999), l'évolution théorique et méthodologique la plus importante est venue du renoncement à la décontextualisation et à la dissociation entre texte et discours que préconisait encore mon essai de 1990 » (Adam, 2011 : 13). C'est ce que montre les quatre

éditions successives de son ouvrage *La Linguistique textuelle* (2011), avec pour sous-titres successifs : *Théorie et pratique de l'analyse textuelle* (1990), *Des genres de discours aux textes* (1999), *Introduction à l'analyse textuelle des discours* (2005) et pas de sous-titre pour l'édition 2011, mais son chapitre 1 s'intitule comme le sous-titre en 2005 « Introduction à l'analyse textuelle des discours ».

Jean-Michel Adam insiste désormais sur la nécessité d'écarter la dichotomie texte-discours en invoquant deux raisons : l'une est que cette dichotomie « laisse entendre une opposition et une complémentarité des concepts de *texte* et de *discours* alors qu'il s'agit de dire que ces deux concepts se chevauchent et se recoupent avant tout en fonction de la perspective d'analyse choisie », et l'autre est que l'analyse de discours est redéfinie comme une « discipline herméneutique à part entière » dans la mesure où l'« ouverture de la linguistique à l'interprétation ne semble possible qu'à condition de commencer par « récuser la notion de conditions de production, et son corollaire, la situation de communication, en situant les sources interprétatives des textes en leur sein » (Adam, 2011 : 38). Il entend ainsi redéfinir les relations entretenues entre les termes de texte et de discours, ce que Charaudeau résumera ainsi : « Il est préférable de distinguer texte et discours comme les deux faces complémentaires d'un objet commun » (Charaudeau, 2002 : 571). Il en découle que cet objet langagier peut être étudié sous deux aspects : d'une part, en s'attachant à l'organisation du cotexte et à la cohésion comme cohérence linguistique, la linguistique textuelle examine les procédés de structuration textuelle qui assurent une séquence formellement unifiée ; d'autre part, en accordant une place privilégiée au contexte de l'interaction verbale et à la cohérence de l'ordre des pratiques discursives, l'analyse de discours met en scène l'ensemble des propriétés pragmatiques, sociales, culturelles, idéologiques, etc.

Dans le but d'articuler les deux disciplines (la linguistique textuelle et l'analyse de discours) développées de façon autonome depuis leur émergence, en d'autres termes, de situer « résolument la linguistique textuelle dans le cadre englobant de l'analyse de discours » (Adam, 2011 : 14), les travaux d'Adam prennent en considération le contexte dans lequel s'inscrit le texte. Selon lui, le contexte n'est pas fait des données extralinguistiques objectives, mais est(re)construit par des sujets parlants ou des analystes. Considérant que tout énoncé a toujours besoin d'un co(n)texte, il établit le principe suivant : « l'interprétation d'énoncés isolés porte autant sur la (re)construction d'énoncés à gauche et/ou à droite (co-texte) que sur l'opération de contextualisation qui consiste à imaginer une situation d'énonciation qui rend possible l'énoncé considéré » (Adam, 2011 : 39). Dans cet ordre d'idées, il en va de soi que la linguistique textuelle constitue « un sous-domaine du champ plus vaste de l'analyse des pratiques discursives » (Adam, 2005 : 19). Les deux

domaines du texte et du discours, traditionnellement abordés en eux-mêmes, ne sont plus parallèles, mais emboîtés et hiérarchisés, ce que souligne parfaitement l'expression « l'analyse textuelle des discours ».

Conclusion

Il est communément admis que le langage est toujours un objet difficile et complexe. Dans ces conditions, « la linguistique progresse en raison directe de la complexité qu'elle reconnaît aux choses ; les étapes de son développement sont celles de cette prise de conscience¹⁶ », souligne Émile Benveniste dans l'avant-propos de son ouvrage majeur *Problèmes de linguistique générale* (1966). Depuis la proposition de Saussure : « la linguistique a pour unique et véritable objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même¹⁷ », le problème de l'objet d'étude en linguistique ne cesse d'être le sujet d'une vive controverse. Les linguistes s'inspirent des deux composantes du langage distinguées par le linguiste genevois, « en les adaptant aux nouveaux points de vue et en les plaçant dans une perspective un peu différente de celle sous laquelle ils furent découverts¹⁸ ». Ce jeu dialectique entre des « résultats définitifs » et des « points de vue » constamment en changement aboutit à l'apparition de nouvelles métamorphoses de l'opposition langue-parole, dont les plus connues sont sans doute les termes binaires compétence-performance, langue-discours, et plus récemment texte-discours.

Pour synthétiser notre analyse, on peut considérer que ce qui vient d'être exposé concernant le couple texte-discours se concentre en quatre principaux points de vue : (1) les deux termes sont traités séparément comme s'il s'agit de deux objets différents ; (2) les deux sont mis sur le même plan, mais l'un ne se distingue pas de l'autre, c'est-à-dire qu'on obtient un seul objet complexe, voire confus ; (3) ils sont perçus comme deux faces complémentaires d'un même objet ; (4) la frontière entre texte et discours s'efface, puisque l'objet est examiné par degré ou sous diverses dimensions au point d'intégrer le texte dans le cadre du discours.

On notera que le traitement des termes linguistiques binaires suit souvent un itinéraire semblable. Avant les études de Saussure, on divisait généralement la matière linguistique entre langue orale et langue écrite sans vraiment distinguer la langue et la parole : on notera qu'à cette façon de voir correspondent les deux premières manières de concevoir le discours et le texte, celui-là étant référé à l'oral et celui-ci à l'écrit. Ensuite, la dualité texte-discours s'est indexée sur l'opposition interne-externe qui détermine l'autonomie des théories linguistiques et dont dépendent les termes binaires langue-parole, langue-discours et compétence-performance. Ces dichotomies s'inscrivent dans des courants ayant des principes et

des méthodes souvent divergentes, voire contradictoires, mais finalement complémentaires : linguistique de la langue vs linguistique de la parole ou linguistique du discours, grammaire générative vs sociolinguistique, linguistique textuelle vs analyse du discours ; ils correspondent en fait à la classification en deux grandes tendances majeures au sein de la linguistique : le formalisme et le fonctionnalisme.

Bibliographie

- Adam, J.-M. 1990. *Éléments de linguistique textuelle*. Liège : Mardaga.
- Adam, J.-M. 1993. « Le texte et ses composantes ». *Semen*, n° 8, p. 13-40.
- Adam, J.-M. 2005. *La Linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin.
- Adam, J.-M. 2011. *La Linguistique textuelle*. Paris : Armand Colin.
- Charaudeau, P., Maingueneau, D. 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Foucault, M. 1969. *L'Archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- Harris, Z. S. 1969. « Analyse du discours ». *Langages*, n° 13, p. 8-45.
- Maingueneau, D. 1976. *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours : problèmes et perspectives*. Paris : Hachette.
- Maingueneau, D. 2014. *Discours et analyse du discours*. Paris : Armand Colin.
- Pêcheux, M. 1969. *Analyse automatique du discours*. Paris : Dunod.
- Rastier, F. 1989. *Sens et textualité*. Paris : Hachette.
- Rastier, F. 2001. *Arts et sciences du texte*. Paris : PUF.
- Rastier, F. 2016. *Sens et textualité*. Deuxième édition augmentée. Limoges : Lambert-Lucas.
- Roulet, E. 1991. « Une approche discursive de l'hétérogénéité discursive ». *Études de linguistique appliquée*, n° 83, p. 117-130.
- Slakta, D. 1975. « L'ordre du texte ». *Études de linguistique appliquée*, n° 19, p. 30-42.

Notes

1. Barthes, R. 1966. « Introduction à l'analyse structurale des récits ». *Communications*, n° 8, p. 3.
2. Fuchs, C. 1985. « L'ambiguïté et la paraphrase, propriétés fondamentales des langues naturelles ». In : *Aspects de l'ambiguïté et de la paraphrase dans les langues naturelles*. Berne : Peter Lang, p. 20.
3. Barthes, R. 1966. « Introduction à l'analyse structurale des récits ». *Communications*, n° 8, p. 3.
4. Chiss, J. L., Puech, C. 1994. « Saussure et la constitution d'un domaine de mémoire pour la linguistique moderne ». *Langages*, n° 114, p. 41.
5. Ricœur, P. 1986. *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris : Seuil, p. 137.
6. Mounin, G. 1974. *Dictionnaire de la linguistique*. Paris : PUF, p. 323.
7. Dubois, J. et al. 1989. *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Librairie Larousse, p. 486.
8. Greimas, A. J., Courtés, J. 1979. *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris : Hachette, p. 389.
9. Charaudeau, P. 1984. « Une théorie des sujets du langage ». *Langage et société*, n° 28, p. 38.

10. Cornish, F. 1990. « Anaphore pragmatique, référence et modèles du discours ». In : *L'anaphore et ses domaines*. Paris : Klincksieck, p. 82.
11. Sarfati, G.-E. 1997. « Remarques sur la notion de discours lexicographiques ». *Scolia*, n° 10, p. 147.
12. Guespin, L. 1971. « Problématique des travaux sur le discours politique ». *Langages*, n° 23, p. 3.
13. Une autre preuve, A. Viala affirme sa préférence pour le concept de discours en intitulant directement une section de son article *Discours plutôt que texte*. Voir Viala, A. 1999. « Pour une grammaire du discours : de l'« ordre oratoire » face à la *Praelectio*, une occasion manquée ». *Langue française*, n° 121, p. 12.
14. Rastier, F. 2005. « Discours et texte ». *Texto !* [En ligne] Disponible sur : http://www.revue-texto.net/Reperes/Themes/Rastier_Discours.html [consulté le 23 mars 2019].
15. François Rastier distingue trois niveaux : les discours (ex. discours juridique, littéraire, scientifique), les champs génériques (un groupe de genres. ex. théâtre, poésie, genres narratifs) et les genres (ex. comédie, roman « sérieux », roman policier, nouvelle, conte, récit de voyage). Par exemple, au sein du discours littéraire, à l'époque classique, le champ générique du théâtre se divisait en farce, comédie, comédie héroïque et tragédie. Voir « Poétique et textualité », *Langages*, n° 153, 2004, p. 120.
16. Benveniste, É. 1966. *Problèmes de linguistique générale I*. Paris : Gallimard.
17. De Saussure, Ferdinand. 1967. *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot, p. 317.
18. Hjelmslev, L. 1966. *Le Langage*. Paris : Minuit, p. 27.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Construction discursive et argumentative de la signification lexicale en chinois et français : l'exemple du mot « suffisance »

XIA Xiaoxiao

Université Sun Yat-sen Chine
xi Xiaoxiao@mail.sysu.edu.cn

Reçu le 29-03/2020 / Évalué le 22-05-2020 / Accepté le 27-06-2020

Résumé

La présente recherche a pour objectif d'étudier la signification lexicale du mot « suffisance » dans un contexte complexe. En d'autres termes, nous confrontons la construction linguistique et la reconstruction discursive de ce mot en chinois et en français. L'étude lexicographique permet de mettre en relief la complexité de cette notion et les divers sens qu'elle englobe. L'analyse qualitative basée sur une enquête au sein de deux publics a été menée afin de construire le cinétisme sémantique du mot « suffisance » chez les individus et de tracer son argumentativité discursive.

Mots-clés : sémantique, sens discursif, étude contrastive

汉法词汇意义的话语建构及其论辩性：以“自满”一词为例

摘要

本文旨在探讨“自满”一词在复杂语境中的词汇意义，即对该词在汉语和法语中的语言建构和话语重构进行比较。词典语义的分析揭示了该词概念的复杂性及其包含的各种意义，而对两个语言社会群体的问卷定性分析，则是要在个体中构建“自满”一词的语义动态性及其话语论辩性。

关键词：语义，话语意义，语言比较

Discursive and argumentative construction of lexical meaning in Chinese and French - the example of the word “complacent”

Abstract

The paper aims to study the lexical meaning of the word “complacent” in a complex context, in other words, we confront the linguistic construction and the discursive reconstruction of this word in Chinese and French. Lexicographic study highlights the complexity of this concept and the various meanings it encompasses. The qualitative analysis based on a survey among two audiences was conducted in order to build the semantic dynamism of the word “complacent” in individuals and to trace

its discursive argumentability.

Keywords: semantics, discursive sense, contrastive study

Introduction

En tant que médium sémantique, les mots, dès leur naissance, ont déjà porté une empreinte culturelle dans la langue. La signification lexicale n'est pas fixe et non négociable. Elle évolue au fur et à mesure du temps et du développement de la cognition des individus envers le monde. Les nouvelles associations à un mot peuvent apparaître dans les discours de chaque sujet parlant. C'est ainsi que nous parlons d'un côté de la signification lexicographique, et de l'autre des représentations discursives du mot. Il existe également des traits argumentatifs dans ces représentations discursives construites par les sujets parlant au sein de la même communauté linguistique ou à travers plusieurs communautés. Par conséquent, il est intéressant de voir comment un mot, en tant qu'objet patrimonial et culturel, peut être interprété d'un point de vue sémantique dans différentes langues. La présente recherche¹ vise à étudier la représentation linguistique et discursive du mot « suffisance » en chinois et français. Le choix de ce mot n'est pas dû au hasard. Premièrement, la suffisance est une attitude ou un sentiment universel, ou au moins résidant dans la plupart des cultures du monde. Deuxièmement, il nous semble que la suffisance se situe dans le continuum sémantique de la confiance à l'arrogance qui contient deux extrêmes positif et négatif. La suffisance n'est pas à l'extrême du continuum mais vacille entre les deux notions et peut donc contenir une grande potentialité argumentative.

Dans l'analyse, nous avons recouru à plusieurs dictionnaires et à l'enquête menée auprès des individus. Un questionnaire² a été distribué à un groupe de 40 étudiants chinois en science, management et langues ainsi qu'à un public français de 35 personnes dont la plupart sont des étudiants en histoire et art, géographie et langues. Nous effectuerons une analyse qualitative précise qui a pour objectif de rechercher l'origine du mot « suffisance », la construction du sens de ce mot en chinois et en français, et des ressemblances/dissemblances de cette construction dans ces deux langues.

1. Sémantique argumentative

Anscombre et Ducrot (1983) ont développé la notion de « sémantique argumentative » dans les années 1980. Cela a permis de déployer la dimension informative du langage vers une dimension argumentative. La sémantique argumentative distingue la signification et le sens. Ducrot (1980) envisage la signification du mot,

en s'associant avec celle des autres mots de la phrase, permettant de calculer sa signification, qui, suivant les paramètres de la situation discursive, produit le sens de l'énoncé. Cette théorie repose sur le postulat que tout énoncé est argumentatif et modifie ainsi les catégories du discours existantes. Elle défend aussi l'idée que chaque énoncé sert à argumenter et contribue à nous mener vers la conclusion souhaitée par l'énonciateur. Chaque énoncé discursif construit des enchaînements qui s'orientent vers une représentation du monde. Dans ce cadre, Galatanu (1999 ; 2018) conçoit la signification d'une entité lexicale comme une construction théorique, une somme d'hypothèses internes permettant de calculer le sens de cette entité en situation discursive. L'approche de la sémantique des possibles argumentatifs (SPA) conçue par Galatanu se situe à l'interface de l'analyse linguistique du discours « appréhendé comme argumentatif, mais également à potentiel descriptif, ancré dans l'expérience collective (marquée culturellement) et individuelle » (Galatanu, 2018 : 311). Cette approche « tisse des liens ou se confronte avec d'autres approches, telles l'approche dite MSN (Métalangue Sémantique Naturelle) d'Anna Wierzbicka, la grammaire cognitive de Ronald Langacker, le modèle du linguiste polonais Jerzy Bartmiński, etc. » (Theissen, 2020 :103). Selon Galatanu, la représentation sémantique rend compte ainsi : de la dimension descriptive de la signification, permettant de stabiliser le monde par la modélisation langagière ; de la partie « stable » de la signification et la partie évolutive, que le discours proposé charge et/ou décharge de valeurs ; du statut d'ensemble ouvert des éléments de signification évolutifs, les stéréotypes ; du potentiel discursif (argumentatif) de la signification lexicale ; du potentiel cinétique du dispositif noyau-stéréotypes. C'est ainsi que le modèle de représentation sémantique comporte 3 strates et une forme de manifestation discursive, donc 4 niveaux :

Niveau 1

Le noyau : traits de catégorisation sémantique envisagés comme des propriétés essentielles. Ce sont des éléments stables de la signification. Cette partie a un statut d'ensemble fermé.

Niveau 2

Les stéréotypes : ensemble ouvert d'associations des éléments du noyau avec d'autres représentations, constituant des blocs d'argumentation interne.

Niveau 3

Les « possibles argumentatifs » (désormais PA), séquences discursives déployant, dans des blocs d'argumentation externe, l'association du mot avec un élément de son stéréotype, séquences calculées à partir des stéréotypes.

Niveau 4

Les déploiements discursifs qui sont les séquences argumentatives réalisées par les occurrences discursives.

Notre recherche prend en compte les trois premiers niveaux. L'analyse suivante sera présentée en trois mouvements pour chaque langue : une description étymologique, une déduction du noyau, un récapitulatif des stéréotypes et des PA.

2. Analyse du mot « suffisance » dans la langue chinoise

Pour mieux comprendre la construction du sens du mot « suffisance », nous recourons d'abord à l'origine de ce mot. En ce qui concerne l'étymologie en chinois, différente de l'approche historique comparative en langue européenne, l'étude se concentre plus sur la morphologie et la sémantique d'un seul caractère ainsi que leur évolution au sein d'une même langue, le chinois. De ce fait, nous étudions séparément les deux caractères qui composent le mot « zi man » (suffisance). La forme de « zi » (自) représente le nez et signifie « soi-même », car les anciens se pointent le nez quand ils disent « je ». Le caractère « man » (滿) contient deux parties : 氵 et 㒼. La première fournit le sens du caractère qui signifie l'eau, la deuxième donne la phonétique du caractère et dénote l'équilibre. Ensemble, le caractère exprime littéralement que l'eau déborde et implique des notions telles que « plein, comble et rempli ». Ces notions, d'où provient l'élément « suffisance », restent jusqu'aujourd'hui dans le chinois moderne. En analysant l'histoire de ces deux caractères, nous comprenons que « zi man » correspond mot à mot en français à l'« auto-suffisance ». Dans les paragraphes suivants, à travers l'approche de SPA, l'analyse sera focalisée sur le noyau, les stéréotypes et les PA de la suffisance dans la langue d'aujourd'hui.

2.1. Noyau

Vu la grande ressemblance des définitions d'un mot dans différents dictionnaires chinois, nous montrons simplement des citations lexicographiques dans trois dictionnaires chinois monolingues afin d'en prélever la partie stable du mot « suffisance ».

1. Se satisfaire des succès obtenus par soi-même. Un état d'esprit de complaisance. (满足于自己已有的成绩, 一种沾沾自喜心理状态)
2. Se croire satisfait, être imbu de soi-même. (自以为满足, 自以为了不起)
3. Se croire satisfait ; se satisfaire des succès obtenus par soi-même. (自以为满足, 满足于自己取得的成绩)

Le mot « satisfaire » (satisfait) est saillant. Cela indique le contentement qui résulte de l'accomplissement de ce qu'on attend, de ce que l'on désire. Il apparaît aussi dans chaque définition des verbes pronominaux : « se satisfaire », « se croire ». Ici, les pronominaux réfléchis montrent que le sujet (ou les sujets) exerce une action sur lui-même, c'est-à-dire que la suffisance est une action, ou plutôt un état d'esprit de soi-même. Par conséquent, nous concluons aisément que *la suffisance est un état d'esprit qui exprime une satisfaction de soi-même*.

Quant à l'enquête, la plupart des définitions empruntent également le verbe « se satisfaire » pour définir la suffisance. La majorité des enquêtés pensent que la suffisance consiste à « être content de soi-même ». Le reste des réponses emploie « se croire », « se considérer » et « s'estimer ». Ce sont les trois synonymes qui expriment que l'on a une opinion de soi. Cette opinion ou bien cette satisfaction est qualifiée par une excessivité. Nous tirons quatre définitions principales qui englobent les éléments essentiels mentionnés par les enquêtés :

1. S'estimer avec un optimisme excessif par rapport à sa capacité actuelle.
2. Avoir trop de confiance en soi, se satisfaire de la situation actuelle.
3. Se satisfaire de sa situation actuelle qui est supérieure à celle des autres. Mépriser les faibles. Ne pas écouter les conseils des autres.
4. Après avoir obtenu un certain nombre de succès, on se perd soi-même, se satisfaire, la perte de motivation à continuer de s'améliorer soi-même.

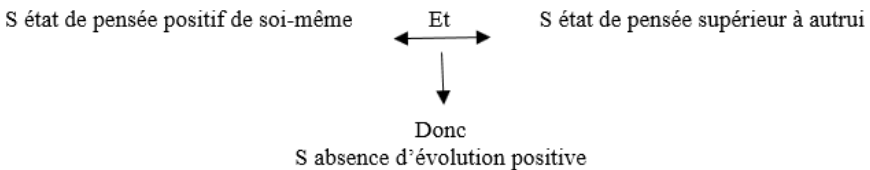
Dans un premier temps, nous voulons comprendre comment quelqu'un de suffisant se satisfait et se considérer lui-même. Trois éléments nous témoignent des raisons de sa satisfaction :

1. « situation actuelle » : relève un lien de la suffisance avec une circonstance externe.
2. « capacité actuelle » : relève un lien de la suffisance avec un genre de qualité interne d'une personne.
3. « succès obtenus par soi-même » : relève que la suffisance est issue de résultats favorables.

Nous pouvons déduire ici que la suffisance concerne non seulement le caractère de quelqu'un, mais elle est influencée aussi par des faits extérieurs. La présence des mots « actuelle » et « obtenus » est importante. Ils limitent une période ou un moment. Un homme suffisant fait référence principalement aux conditions présentes. C'est une satisfaction ponctuelle. Dans un deuxième temps, nous nous rendons compte qu'il existe un sens de « cessation » dans quelques définitions : « être arrêté dans ses opinions » ; « la perte de motivation à continuer ». Selon les descriptions, nous associons cette « cessation » avec « la satisfaction de la

situation et de la capacité actuelles ». Une satisfaction de soi-même empêche le progrès. La suffisance fait penser aux gens de ne pas ressentir le besoin d'aller plus loin et de se perfectionner, parce qu'ils ont déjà atteint un niveau qui leur paraît suffisant. Enfin, certaines opinions impliquent une notion de « hiérarchie » sur la définition du mot suffisance : « se considérer comme la plus puissante personne du monde » ; « mépriser les faibles » ; « se satisfaire de sa situation actuelle qui est supérieure à celle des autres » « se croire au-dessus des autres ». La suffisance concerne l'évaluation de soi-même qui décrit une position supérieure par rapport aux autres individus. Ce statut conduit à ne pas écouter les conseils des autres. On est « le puissant », mais pas « le faible ». Cela prouve encore une fois que l'on croit avoir une capacité suffisante. Par conséquent, si nous faisons un résumé du sens général du mot « zi man » en fonction des résultats de nos enquêtes, la définition pourrait comprendre deux branches : *Suffisance : un état d'esprit qui exprime une satisfaction excessive de soi-même au niveau de la capacité et de la situation actuelle et une satisfaction excessive de soi-même par rapport à autrui et qui empêche de progresser.*

Ainsi nous nous apercevons que le noyau du mot suffisance chez les individus est fondamentalement conforme à la définition dans les dictionnaires. L'essence de la signification de ce mot est un « état d'esprit qui exprime une satisfaction de soi-même ». D'ailleurs, le noyau des enquêtés est plus détaillé. Ils ont précisé les objets de la satisfaction. En comparant les deux définitions que nous avons déduites, nous proposons un noyau pour le mot « suffisance » en chinois dans lequel S signifie un sujet :



2.2. Stéréotype et PA

Concernant la première question dans notre enquête, il a été demandé aux enquêtés d'associer le mot « suffisance » avec d'autres mots afin de nous aider à déduire les stéréotypes et les PA. Les phrases ci-dessous sont citées à partir des dictionnaires.

1. Il est *modeste* et avide de connaissances, il n'est jamais suffisant.

Stéréotype : S état de pensée supérieur à autrui DONC (désormais DC) pas modeste

PA : suffisance DC pas modeste

2. Il est suffisant et *refuse les aides des autres*.

Stéréotype : S état de pensée positif de soi-même et S état de pensée supérieur à autrui DC refuser les aides

PA : suffisance DC refuser les aides

3. *J'étais souvent suffisant quand j'étais jeune*. Petit à petit, je me suis aperçu qu'il me manquait quelques choses PA : suffisance DC jeune

4. *L'ennemi de l'étude est de se satisfaire*. Celui qui veut vraiment apprendre doit commencer par se débarrasser de toute suffisance.

Stéréotype : S état de pensée positif de soi-même DC empêcher l'apprentissage

PA : suffisance DC empêcher d'apprendre

5. Il est un personnage renommé, *tout le monde le respecte, pourtant il n'est pas suffisant*.

Stéréotype : S état de pensée supérieur à autrui DC ne pas être respecté

PA : suffisance DC ne pas être respecté

6. Li Guang est unique du monde, *il est suffisant de sa capacité*.

Stéréotype : S état de pensée positif de soi-même DC croire en sa capacité

PA : suffisance DC croire en sa capacité

En ce qui concerne les enquêtes, les réponses sont regroupées suivant le sens dans le tableau ci-dessous. Les items les plus cités sont « *mépriser, infatué, orgueil, prétentieux, prendre de grands airs, regarder qqn par-dessus l'épaule, se croire être numéro 1, s'estimer infaillible, ego, manquer d'adversaires concurrents* ». Ils décrivent un complexe de supériorité chez une personne suffisante. Ensuite les notions de la satisfaction et du non-progrès sont mentionnées. Tous ces items sont étroitement liés au noyau de la suffisance. Nous les considérons comme les stéréotypes du mot « suffisance » qui représentent des blocs d'argumentations internes de ce mot. Ils sont des associations du noyau avec d'autres représentations.

Noyau	Stéréotype	PA (DC= donc ; PT= pourtant)
S état de pensée positif de soi-même	se satisfaire	Suffisance DC se trouver heureux et joyeux avoir confiance en soi facile à se satisfaire se croire parfait avoir une haute aspiration
Et		atteindre un plus haut degré d'élévation (d'esprit, de sentiments) PT mécontentement DC S pas content avec autrui autrui pas content envers S

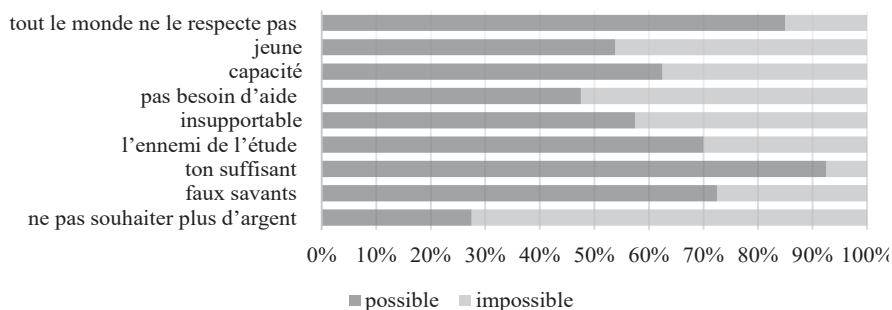
Noyau	Stéréotype	PA (DC= donc ; PT= pourtant)
S état de pensée supérieur à autrui	se croire meilleur se comporter orgueilleusement	Suffisance DC regarder qqn par-dessus l'épaule ne pas écouter les conseils des autres manquer d'adversaires concurrents corbeau, lapin, roi mauvais comportement faire mal à autrui PT modeste
Donc		
S absence d'évolution positive	dégradation de S autrui penser S négatif	Suffisance DC pas de désir et demande conduire à l'échec destruction de S être superficiel Suffisance DC inquiétude d'autrui l'autrui ressent de la honte pour S Suffisance DC avoir besoin de réflexion provenir du succès manque d'expérience ne pas cacher ses talents dans une situation agréable momentané

Des expressions opposées « mécontent »/« content » et « orgueilleux »/« modeste » sont apparues dans les PA. De ce fait, il existe des parcours argumentatifs dans la perception du mot « suffisance » chez nos enquêtés :

- a) Suffisance DC contentement de soi-même
PT mécontentement DC S pas content avec autrui
autrui pas content envers S
- b) Suffisance DC orgueilleux DC besoin de modestie
PT modeste

Cela dit, une personne suffisante qui est contente d'elle-même peut provoquer un mécontentement de la part d'autrui ou manifester un mécontentement envers autrui. Ce qui est suffisant entraîne normalement l'orgueil, donc il lui faut de la modestie. Pourtant cela n'exclue pas, dans des cas rares, une modestie, du moins d'une manière superficielle. Mise à part cela, certains substantiels concrets comme « corbeau », « lapin », « roi » sont cités dans les réponses. Nous émettons l'hypothèse que les enquêtés font référence aux fables et aux contes dont les personnages manifestent une attitude suffisante. Ainsi, ces mots sont chargés culturellement de la notion de suffisance. Par ailleurs, la présence des réponses comme « école,

étude, ami, travail, société » semble surprenant. Une autre hypothèse est que l'on associerait la suffisance à un lieu, une personne et la situation où on peut se rendre compte d'un contexte avec cet état d'esprit. Dans le questionnaire, nous avons proposé des PA tirés des dictionnaires et laissé les enquêtés choisir lesquels paraissaient possibles, lesquels impossibles. Les résultats sont les suivants :



Nous nous apercevons que les perceptions de la construction du sens ne sont pas identiques chez les individus. En plus, tout le monde n'est pas en accord avec les dictionnaires. Les résultats montrent que le seul PA inacceptable est « suffisance donc ne pas souhaiter plus d'argent », cela dit, se satisfaire de soi-même et de la situation actuelle n'entraînent pas directement une suffisance relative à l'argent. Les PA acceptables sont : « ton suffisant », « tout le monde ne le respecte pas », « faux savants », « l'ennemi de l'étude et capacité ». Les enquêtés hésitent sur les notions « insupportable », « jeune » et « pas besoin d'aide ». Ce test d'acceptabilité est intéressant pour voir à quel point les individus approuvent l'argumentation proposée par les dictionnaires. Nous constatons que certains stéréotypes correspondent tout à fait à la cognition de nos enquêtés, mais sur certaines notions, il existe le degré d'acceptabilité. Nous pouvons dire que la suffisance montre une estimation négative sur le Sujet, mais sans être au niveau insupportable. La suffisance pourrait impliquer un manque d'expérience, mais on ne peut pas lier la suffisance directement ou totalement aux jeunes gens. La suffisance signifierait la possession d'une certaine capacité, mais on ne peut pas nier le besoin d'aide. Chaque notion a un seuil à atteindre pour être acceptable. Au-delà, les PA deviennent négociables et argumentables.

3. Analyse du mot « suffisance » en langue française

En français, le mot « suffisance » provient du verbe « suffire ». L'origine latine de ce verbe est *sufficere* qui signifie « mettre au-dessus ou à la place », « suppléer » puis « fournir », intransitivement « se placer dessous », c'est-à-dire « être capable

de supporter ». La forme « suffire » apparaît de façon isolée au XIV^e siècle, puis régulièrement à partir du XVI^e siècle. La forme substantielle *souffisanche* qui apparaît au 1^{er} quart du XIII^e siècle signifie « contentement, satisfaction », suivant le changement de la forme, *souffisance* signifie « situation qui suffit (à la subsistance) ». Vers fin du XIV^e - début XV^e. *suffisance* signifie « aptitude, capacité intellectuelle ». L'évolution sémantique démontre que la suffisance contient plusieurs notions telles que « capacité et satisfaction ».

3.1. Noyau

Dans cette partie, trois dictionnaires français alimentent notre recherche. Les définitions sont concises et ont affaire à plus d'interprétation.

- a. Caractère, esprit suffisant.
- b. Caractère de celui qui est suffisant.
- c. Présomption dans les manières, dans le ton ; satisfaction de soi.

Afin de déduire le noyau du mot « suffisance », il faut d'abord éclaircir les significations des deux éléments essentiels : « caractère » et « suffisant ».

« caractère » : trait propre à une personne, à une chose, et qui permet de la distinguer d'une autre.

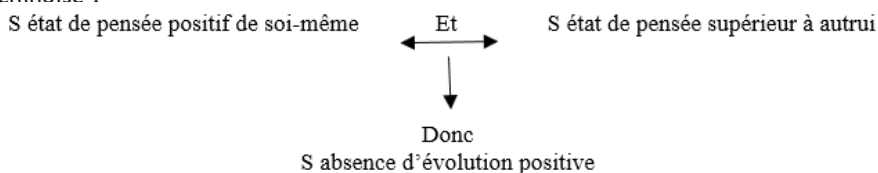
« suffisant » : qui a une trop haute idée de soi et donne son opinion, décide sans douter de rien.

La suffisance est donc un caractère d'un individu qui est imbu de sa personne. Quant à la troisième définition, la « présomption » indique l'opinion trop avantageuse de soi-même. Ici, il s'agit des manières et du ton d'une personne. Ces trois définitions semblent avoir un point commun, le noyau : *La suffisance est caractère d'une personne qui exprime une surestimation de soi.*

Les réponses des enquêtés français sont variées. Néanmoins, par ces points de vue riches, nous avons pu construire quelques idées voisines en regroupant les idées principales.

- a. Etat d'esprit qui consiste à se sentir supérieur et à montrer cette supériorité par son comportement. Le fait de prendre les gens de haut, de se croire supérieur.
- b. Mépris reposant souvent sur de l'ignorance.
- c. Ne pas chercher à aller plus loin. Se contenter de ce qui est.
- d. Ce qui peut être une haute capacité de nous-mêmes.

Premièrement, il existe une supériorité dans l'esprit. Cette supériorité est manifestée par différentes manières, certains précisent que cela est par ignorance. Deuxièmement, un contentement de soi-même ou de la situation. « Une personne qui n'a besoin ni d'aide, ni de connaissances et de capacités d'autres individus » et « Une personne sûre d'elle, inintéressante » pourraient être considérés comme « se contenter de soi-même et croire en soi ». Comme on est dans cet état d'esprit, on « ne cherche pas à aller plus loin ». Par ailleurs, certains ont mentionné la capacité de quelqu'un à qualifier la suffisance. En conséquence, différent du noyau tiré des dictionnaires, les enquêtés ont mis l'accent non seulement sur un contentement de soi-même, mais aussi sur la « hiérarchie » où l'on se croit être par rapport aux autres. De plus, la suffisance pour eux est plus un état d'esprit ou même une capacité qu'un caractère. En combinant les définitions dans les dictionnaires et les perceptions des enquêtés, nous arrivons à construire le même noyau qu'en langue chinoise :



3.2 Stéréotype et PA

Dans les dictionnaires, nous résumons :

1) « Avec quel *ton de suffisance* il parlerait du précepteur de ses enfants ! »

Stéréotype : S état de pensée positif de soi-même et S état de pensée supérieur à autrui DC un mode d'expression spécial

PA : suffisance DC un mode d'expression spécial

2) « Gens *ineptes, ignorants, suffisants*. / Admiratif pour les suffisances qui se proclament *intelligences supérieures*, mon *mépris* caché rit et place sur tous ces visages enfumés d'encens des masques de Callot. » / Suffisance « aptitude, capacité intellectuelle »

Stéréotype : S état de pensée positif de soi-même et S état de pensée supérieur à autrui

DC croire en sa capacité/haute capacité intellectuelle

PT peu de qualités intellectuelles

PA : suffisance DC intelligences supérieures

PT inepte, ignorant

3) « C'est le dédain, la morgue, l'incivilité obstinée, de la vanité (...) et de la suffisance *infatuée* d'elle-même (...). »

Stéréotype : S état de pensée positif de soi-même et S état de pensée supérieur à autrui DC se croire meilleur

PA : suffisance DC se croire meilleur ;

4) « Il étale (...) une *suffisance insupportable* et un orgueil professionnel qui m'*accablent*. »

Stéréotype : S état de pensée positif de soi-même et S état de pensée supérieur à autrui et autrui penser S négatif DC difficile à supporter

PA : suffisance DC insupportable, accabler

5) « *Insolente présomption* qui perce dans les manières »

Stéréotype : S état de pensée positif de soi-même DC manque de respect

PA : suffisance DC manque de respect

6) Toute cette notre suffisance, qui est au-delà de la naturelle, est à peu près *vaine et superflue*.

PA : suffisance DC inutile

Concernant les enquêtes, les items les plus cités correspondent respectivement aux deux éléments du noyau : < S état de pensée positif de soi-même > (satisfaction, contentement, fière, sûr de sa personne, autarcie), < S état de pensée supérieur à autrui > (mépris, hautain, méprisante, dédaigneux, supériorité).

Noyau	Stéréotype	PA (DC= donc ; PT= pourtant)
S état de pensée positif de soi-même Et S état de pensée supérieur à autrui Donc S absence d'évolution positive	autosatisfaction se croire meilleur se comporter orgueilleusement autrui penser S négatif	Suffisance DC contentement, fière, sûr de sa personne DC autarcie, bourgeoisie, riche Suffisance DC/PT capacité, débrouille DC/PT faible intelligence Suffisance DC mépris, hautain, dédaigneux, importance DC égoïste DC solitaire DC carence Suffisance DC terminer Suffisance DC insupportable, fatigant DC personne inintéressante Suffisance DC caractère attitude critique, jugement profiter

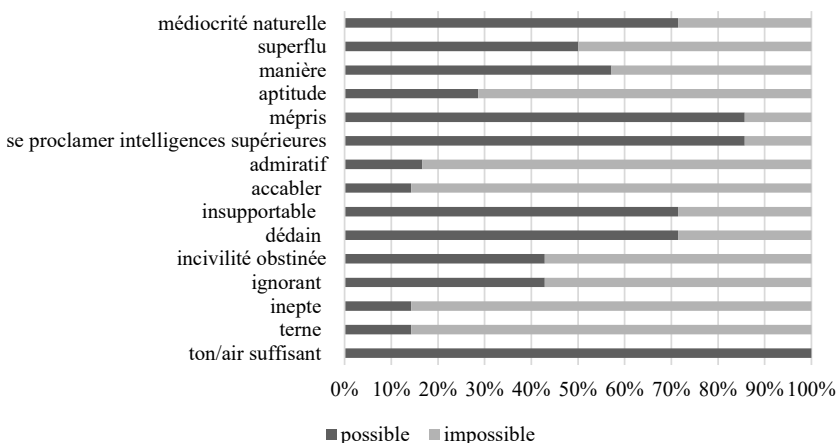
Sur le plan de l'autosatisfaction, des PA comme « autarcie, bourgeoisie, riche » révèlent que chez nos enquêtés, la suffisance contient une notion matérielle. Une personne suffisante est susceptible d'avoir assez de ressources qui lui permettent de vivre aisément. Deux enchaînements argumentatifs sont impliqués dans les réponses :

- a) Suffisance DC capacité, débrouille
DC non capacité, non débrouille PT capacité, débrouille

Dans le premier cas, la suffisance dénote la possession d'une aptitude, d'une habilité, alors que le deuxième cas implique le contraire, la suffisance est considérée théoriquement comme une sorte d'incompétence de quelqu'un, mais avec le connecteur « pourtant », cette conclusion nous oriente vers le constat que malgré la suffisance, quelqu'un a quand même de la capacité. Cette argumentation réside également dans le deuxième enchaînement :

- b) Suffisance DC faible intelligence
PT faible intelligence

Concernant l'acceptabilité des possibles et impossibles tirés des dictionnaires français, les résultats sont ainsi :



L'item « ton/air suffisant » est accepté par tous les enquêtés. Les autres items largement acceptés sont « mépris, se proclamer intelligence supérieure, médiocrité naturelle, insupportable, dédain ». Ils sont tous liés étroitement au noyau et aux stéréotypes du mot « suffisance ». En revanche, la plupart des enquêtés pensent que les items comme « terne », « inepte », « ignorant », « accabler », « admiratif » et « aptitude » s'associent le moins avec la suffisance. Le mot « admiratif » dans

le dictionnaire est plutôt employé de manière ironique, il est donc raisonnable que les apprenants le prennent comme « impossible ». La récusation de « inepte », « ignorant » montre que les enquêtés pourraient estimer que les gens suffisants ont une bonne capacité intellectuelle pour qu'ils puissent se satisfaire. En même temps, l'« aptitude » est aussi dans le camps de l'impossible. Cela appuie les deux argumentations opposées mentionnées un peu plus haut. En français, la suffisance n'a pas de lien évident avec la capacité/incapacité.

4. Comparaison des deux langues

Nous avons dégagé le même noyau pour les deux langues à partir des dictionnaires et de l'enquête, pourtant il existe un certain nombre de nuances dans les définitions lexicographiques : la satisfaction est mise en avant en chinois, tandis qu'en français, la surestimation est accentuée. Les perceptions du noyau sont similaires pour les deux groupes de nos enquêtés. Ils pensent tous que la suffisance exprime une supériorité et empêche de faire des progrès.

En ce qui concerne les stéréotypes, nous discernons les points communs et les dissemblances parmi les dictionnaires et les deux publics. Dans les dictionnaires des deux langues, nous obtenons ce schéma commun : S état de pensée positif de soi-même et autrui penser négatif S DC « se croire meilleur » ; « difficile à supporter ». Ces deux stéréotypes décrivent deux aspects : un avis sur nous-mêmes et un avis d'autres personnes sur nous. Cependant, il est intéressant de remarquer qu'en français, on stéréotype la suffisance au niveau du comportement en tant que qualité intellectuelle, ce sont des éléments internes chez un individu. En chinois, il s'agit plutôt de l'action par rapport aux autres, au monde externe. En plus, deux items : « manque de respect » ; « ne pas être respecté » font preuve de ces deux aspects. Le dernier en chinois reflète le regard des autres, l'autre en français montre un comportement de soi-même. A l'égard des enquêtes, nous obtenons des schémas communs : S état de pensée positif de soi-même ; S état de pensée supérieur à autrui et autrui penser négatif S DC « se croire meilleur » ; se comporter orgueilleusement » ; « se satisfaire ». Les enquêtés des deux nationalités ont mentionné plusieurs fois les mêmes mots. Cela signifie que bien qu'ils existent des différences des stéréotypes d'un mot dans les dictionnaires des deux langues, pour notre public d'origine différente, on pourrait partager les mêmes avis sur le mot suffisance.

Quant aux PA dans les dictionnaires, les résultats ressemblent beaucoup à ceux des stéréotypes qu'on a déjà comparés précédemment. Deux nouveaux items sont ajoutés dans ce tableau : « jeune » pour la partie chinoise ; « inutile » pour

la partie française. Nous n'avons pas pu trouver des équivalences dans chaque partie. Concernant les étudiants des deux nations, il s'agit des réponses beaucoup plus diverses. D'abord, ils associent tous la suffisance avec « pas de progrès », « situation agréable/vivre aisément » et « travail ». Il serait intéressant d'analyser le dernier mot « travail » qui ne nous semble pas évident ici. Il se pourrait que pour nos enquêtés, l'émergence de la suffisance soit remarquée particulièrement dans le milieu du travail. Nous nous rendons compte aussi que les réponses des Chinois sont plus concrètes, plus explicites. Cependant, les Français ont cité des mots abstraits ou ambigus comme « caractère, attitude, critique, jugement, profiter, assister ». En outre, il existe certaines « contradictions » chez les Chinois, mais ce n'est pas le cas chez les Français. Par exemple, « conduire à l'échec -- découler du succès », « haute aspiration - facile à se satisfaire », ils ont fait le lien avec la suffisance en utilisant des expressions opposées. Néanmoins, la tendance des PA pour les deux publics met l'accent sur soi-même, nous n'avons pas trouvé beaucoup d'éléments qui expriment l'opinion des autres. Cela est au contraire le cas pour les stéréotypes.

Au sujet des possibilités des PA proposés dans nos enquêtes, il est intéressant de voir que tout le monde n'est pas d'accord avec les items dans les dictionnaires. Cela indique qu'il existe une distance de la construction du sens entre le dictionnaire et les individus. Il est possible que les expériences de vie influencent les pensées. Mais cette distance est différente pour nos enquêtés des deux nationalités. La plupart des Chinois ont choisi « possible », alors que les Français ont préféré « impossible ».

Conclusion

Dressons à présent un bilan de l'ensemble de ces découvertes. L'étymologie du mot « suffisance » en chinois et en français est manifestement différente, l'un présente une notion d'équilibre et même de débordement, l'autre implique la capacité de supporter, de fournir. En revanche, au départ déstabilisés par tant d'apparentes dissemblances, nous pouvons maintenant avancer que les deux publics ayant servi de base pour nos recherches ont des points communs entre leurs rapports au mot « suffisance ». Les deux conçoivent un même noyau. Les applications du mot sont plus variées chez nos publics que dans les dictionnaires. Tous les enquêtés considèrent que la suffisance ne se limite pas à soi-même, mais implique aussi le monde extérieur. D'ailleurs, les réponses des Chinois sont relativement proches, celles des Français sont plus multiples. Les Chinois acceptent principalement les PA proposés dans les dictionnaires, cependant les Français ont plutôt des pensées différées ou même opposées aux dictionnaires. Nous nous rendons alors compte que grâce à leur expérience, chacun possède sa propre cognition sur un mot. Ces cognitions sont aussi différentes en raison des divers contextes culturels et sont aussi

l'expression d'un vécu personnel. Cela nous oriente vers une réflexion pédagogique en FLE. L'utilisation des dictionnaires pour les lexiques reste toujours nécessaire, mais paraît ne pas être suffisante pour l'apprentissage des significations lexicales, surtout pour les mots désignant du factuel social. Les enseignants doivent tenir compte de l'explication de ces phénomènes sociaux.

Bibliographie

Anscombre, J-C., Ducrot, O. 1983. *L'argumentation dans la langue*. Liège/Bruxelles : Pierre Mardaga.

Ducrot, O. *et al.* 1980. *Les mots du discours*. Paris : Minuit.

Galatanu, O. 1999. « Le phénomène sémantico-discursif de déconstruction-reconstruction des topoï dans une sémantique argumentative intégrée », *La sémantique du stéréotype, Langue française*, n° 123, p.41-51.

Galatanu, O. 2018. *La sémantique des possibles argumentatifs : génération et (re)construction discursive du sens linguistique*. Bruxelles : Peter Lang.

Theissen, A. 2020. « Galatanu Olga, La sémantique des possibles argumentatifs : Génération et (re)construction discursive du sens linguistique. (GRAMM-R, 45.) Bruxelles : Peter Lang, 2018, 356 pp », *Journal of French Language Studies*, n° 30, p.102-104.

Le Nouveau Petit Robert de la langue française. 2008 (Nouvelle édition du Petit Robert de Robert, P.), Rey-Debore, J., Rey A. (dir.), Paris : Le Robert.

Le Trésor de la Langue Française informatisé. [En ligne] : <http://atilf.atilf.fr/> [consulté le 15 mars 2020].

Nouveau Larousse encyclopédique, Kondo A., Kondratiev-Zythum, (dir.), Paris : Larousse, 2001.

Cihai Chinese Dictionary, 1987, Jiang Men Wen Wu Presse.

Xiandai hanyu cidian (Modern Chinese Dictionary), Lu S., Ding S. (dir.), Beijing: The Commercial Press, 2012. [En ligne]: <http://www.zdic.net> [consulté le 15 mars 2020].

Notes

1. This work is supported by The Provincial Social Science Fund of Guangdong (GD18YWW01).
2. Les questions posées dans le questionnaire: 1/Quand vous entendez le mot « suffisance », à quels mots les associez-vous spontanément ? (当听到“自满”这个词时,您自然而然联想到什么) 2/Identifiez les associations du mot « suffisance » qui vous paraissent possible en français ? Et les associations qui ne paraissent pas possible ? (以下关于“自满”的联想,您认为有可能成立吗?) 3/Donnez une phrase pour définir le mot « suffisance » (请用一句话给“自满”下定义)。Les associations du mot « suffisance » sont citées dans les parties 2 et 3 du présent article.

Synergies Chine n° 15 / 2020



Traductologie





ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Choix et adaptation dans la traduction des noms de plat chinois en français

SUN Yue

Université de Finances et d'Economie de Nanjing, Chine
yves2048@hotmail.com

FU Rong

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

Reçu le 29-03/2020 / Évalué le 22-05-2020 / Accepté le 22-07-2020

Résumé

La traduction/interprétation des noms de plat chinois en français, aux portées culturelle et pratique, se fait par toutes sortes de choix, et avec multiples procédés adaptés à différents destinataires et situations. Les choix et les adaptations font l'intégration de la subjectivité, de l'objectivité et de l'intersubjectivité dans la traduction/interprétation des noms de plat chinois en français. Après avoir analysé nos sélections des noms de plats chinois à traduire en français, la présente étude aborde essentiellement les choix et adaptations en tant que deux stratégies employées dans la traduction en français de ces noms de plat chinois pour en tirer quelques enseignements utiles.

Mots-clés : noms de plat, chinois, français, choix, adaptation

选择与顺应策略在中餐菜名法译中的应用

摘要

中餐菜名的法译具有文化意义和实用价值，不同的释译方法适用于不同的对象与情境。在中餐菜名法译中，选择与顺应使主体性、客体性和主体间性融为一体。本文首先阐释中餐菜名法译遴选理据，尔后着重讨论中餐菜名法译中的选择与顺应策略问题，在此基础上提出些许思考。

关键词：菜名，中文，法文，选择，顺应

Choice and Adaptation in the Translatology of Chinese Dish Names in French

Abstract

The translation/interpretation of Chinese dish names into French, with great cultural and practical values, is very motivated but less considered in translational researches. It is carried out by all kinds of choices with several translation/

interpretation methods adapted to different recipients and situations. The choices and the adaptations make an integration of the subjectivity, the objectivity and the intersubjectivity in the translation/interpretation of Chinese dish names into French. After analyzing of the motivation of their translation/interpretation, this paper will deal with the questions of choice in the first two parts, and in the third part those of adaptation before concluding.

Keywords: dishnames, Chinese, French, choice, adaptation

Introduction

Autant que nous le sachions, les des travaux de recherche en français sur la cuisine chinoise sont pour la plupart des études de textes historiques et/ou littéraires en la matière, ce sont par exemple l'examen de l'évolution des aliments en Chine (Sabban, 1988, 1990 et 2000), la comparaison des arts culinaires sino-français (Chan, 2016), ou l'analyse des écritures de la gastro-cuisine dans la littérature moderne et contemporaine (Sabban, 1996). Seul un papier a été consacré aux termes culinaires en chinois et français (Sabban, 1983 : 341). Quant à nous, il y a trois ans que nous faisons plus spécialement de la recherche de la traduction/interprétation des noms de plats chinois en français (TNPCF). Dans les pages qui suivent, après avoir analysé nos motivations de la sélection des noms de plat chinois comme objet de traduction/interprétation en français, nous nous interrogeons plus particulièrement sur les choix et adaptations en tant que deux stratégies souvent employées dans la traduction en français des noms de plat chinois.

1. Nos motivations de la sélection des noms de plat chinois à traduire en français

Il est évident que tous les noms de plat chinois ne méritent pas d'être étudiés comme objet de recherche de traduction/interprétation en français dans le cadre du présent travail. Il faut donc choisir. La question qui s'ensuit est de savoir quelles sont nos motivations de la sélection des noms de plat chinois à traduire en français. En résumé, il y en a deux du point de vue de l'occurrence à la table des Chinois et de la culture.

1.1. Du point de vue de l'occurrence

Nous déterminons *à priori* les noms de plat d'une haute occurrence à la table des Chinois ou aux restaurants chinois, car la traduction/interprétation de ces plats « ordinaires » facilite non seulement le travail quotidien des guides touristiques, des accompagnateurs-traducteurs/interprètes, mais aussi la commande des plats

des consommateurs francophones au restaurant chinois. Dans cette optique, nous avons retenu trois catégories de plats chinois suivantes : 1) des plats qui relèvent de la fortune du pot : « 红烧肉 » (porc braisé à la sauce de soja)¹, « 番茄炒蛋 » (omelette aux tomates), « 香菇青菜 » (bok-choy sauté avec shiitakes)... ; 2) des plats qui supposent un ouvrage soigné : « 大煮干丝 » (juliennes de tablettes de tofu braisées), « 响油鳝糊 » (juliennes d'anguille de rizière sautées et saucées), « 松鼠鳜鱼 » (poisson mandarin frit et saucé)... ; 3) des plats qui portent un élément culturel : « 佛跳墙 » (assortiment de fruits de mer, de volaille, de viande et d'abat mijoté), « 葱包桢 » (crêpe enveloppant ciboulettes et beignet frit), « 宫保鸡丁 » (dés de blanc de poulet sautés).

1.2. Du point de vue de la culture

Il convient de signaler que bon nombre de noms des plats chinois sont culturellement significatifs, nous les choisissons donc dans une double intention également culturelle notamment pour le compte de nos traducteurs/interprètes chinois de français. Concrètement, ce sont d'abord les noms de plat à charge culturelle chinoise qui exigent de nos traducteurs/interprètes chinois de français un minimum compétence de compréhension-interprétation de la culture chinoise en général, et de l'art culinaire chinois en particulier, sans laquelle nos traducteurs/interprètes ne sont pas capables d'assurer une véritable communication efficace avec leurs clients francophones. Ce sont ensuite les noms de plat à charge culturelle chinoise qui permettraient de sensibiliser aussi bien nos traducteurs/interprètes chinois que les consommateurs francophones à la communication interculturelle dans un esprit ouvert sur le pluriculturalisme.

2. Stratégie de choix dans la traduction des noms de plat chinois en français

Ainsi que dans tout acte de traduire, le choix est une pratique quasi-incontournable et ce qui est particulièrement vrai lors qu'il s'agit de traduire des noms de plat chinois ou français. Mais qu'est-ce que nous devons choisir dans ce cas précis ? A notre avis, les messages culinaire et culturel contenus dans les noms de plat chinois et la forme linguistique contenant les messages sont les trois éléments à prendre en considération principalement.

2.1. Choix du message culinaire

Par le choix du message culinaire, nous entendons ici en particulier choisir de traduire d'une langue vers l'autre les informations culinaires fondamentales

contenues dans les noms de plat d'autant qu'elles ne diffèrent guère d'une cuisine à l'autre. Celles-ci pourraient être divisées en deux parties : les principaux ingrédients et techniques culinaires d'un côté, et leur accessoire de l'autre comme des ingrédients secondaires ou des assaisonnements.

2.1.1. Les principaux ingrédients et techniques culinaires

On distingue les ingrédients principaux des ingrédients secondaires dans la mesure où les premiers sont indispensables ou irremplaçables pour un plat, tandis que les seconds sont le contraire. Tel est le cas du « porc sauté et cuit à la sauce de sojà » (红烧肉) qui n'est plus digne de ce nom dès lors que le porc y est absent, alors que pour l'« omelette aux tomates » (番茄炒蛋), il est possible de substituer la tomate au poivron, au poireau ou encore à la courgette sans pour autant changer à l'identité de l'omelette. Selon la tradition de la cuisine chinoise, les ingrédients de source animale (viande, volaille, poissons, fruits de mer, etc.) tendent à être considérés comme l'ingrédient principal plutôt que ceux de source végétale, s'ils existent dans un même plat. Par exemple, dans le plat « bœuf braisé aux pommes de terre » (土豆烧牛肉), le bœuf est primordial et la pomme de terre secondaire. À côté des principaux ingrédients à considérer dans la traduction/interprétation des noms de plat chinois sont d'une même indispensabilité les techniques culinaires. Nous utilisons « techniques culinaires » au lieu de « façon de cuisiner » de crainte que le verbe « cuisiner » ne soit compris comme l'action de cuire/chauffer dans la langue française (Sabban, 1983 : 341). Au contraire, les techniques culinaires désignent non seulement les façons de cuisiner « à feu », mais aussi les préparations « sans feu » telles que toutes sortes de salade faites de manières différentes en Chine comme en France. L'indispensabilité des techniques culinaires dans les noms de plat s'explique par le fait qu'elles conditionnent les ingrédients et tout le plat. Dans de longues et riches traditions culinaires en Chine comme en France, on développe différentes combinaisons usuelles d'ingrédients et techniques culinaires : la viande tend à être braisée, la volaille rôtie ou laquée, les poissons cuits à la vapeur, les légumes sautés, etc. En dernière analyse, un plat proposé s'accompagne logiquement d'ingrédients comme arguments et de techniques culinaires comme prédicats.

2.1.2. L'accessoire non moins important

Comme nous l'avons expliqué plus haut, la distinction entre ingrédients principaux et ingrédients secondaires dépend de l'indispensabilité et de la commutativité. Il en résulte que dans la cuisine chinoise un plat peut être varié à l'infini quand son ingrédient principal reste le même, mais que ses ingrédients secondaires souvent

d'ordre végétal changent suivant la saison, le pays ou au gré du chef. Ce sont par exemple les plats « porc braisé aux radis blanches (萝卜烧肉), « porc braisé à la zizanie » (茭白烧肉), « porc braisé au dolique d'Égypte » (扁豆烧肉), ou encore « porc braisé aux pousses de bambou » (冬笋烧肉).

D'autre part, les assaisonnements, bien que accessoires, occupent une place non négligeable aussi bien dans la cuisine chinoise que dans celle de l'Hexagone. En effet, dans la cuisine française, ils peuvent être résumés en sauces nappées ou en herbes parsemées sur les ingrédients, alors que dans la cuisine chinoise, on emploie une grande variété de matières pour assaisonner tout en les mettant dans le wok afin d'y cuisiner ensemble.

2.2. Choix du message culturel

En chinois comme en français, les noms de plat sont souvent en lien avec les lieux (ville, village, restaurant, boutique) d'où le « riz sauté à la Yangzhou » (扬州炒饭), les célébrités historiques (chef, lettré, officier, empereur) d'où le fameux « jambonneau à la Dongpo » (东坡肘子), ainsi que diverses histoires (ou anecdotes) d'où « la Passe Yangguan-trois refrains » (阳关三叠). Ce sont des éléments culturels à ne pas manquer dans la traduction/interprétation des noms de plat du pays. Mais en plus, du point de vue de la didactique des langues-culture, c'est un site lexicoculturel à exploiter et un haut lieu de culture ludique pour amener les apprenants de langue à l'accès des connaissances sociales et patrimoniales de langue-culture cible.

2.3. Choix de la forme linguistique

Nous en venons maintenant à l'étude du choix de la forme linguistique lors de la traduction/interprétation des noms de plats chinois en français. Mais avant, il nous semble utile et pertinent de résumer les constructions formelles les plus courantes des noms de plat chinois.

2.3.1 Structures générales des noms de plat chinois

En général, dans les noms de plat en chinois, les techniques culinaires sont exprimées par les verbes et les autres éléments par les substantifs. Ce sont par exemple « 红烧肉 » (rouge-braiser-viande) qui veut dire « porc sauté et cuit à la sauce de sojà », « 葱烤鲫鱼 » (ciboulette-rôtir-carpe bâtarde) qui signifie « carpe bâtarde rôtie aux ciboulettes », ou encore « 油焖春笋 » (huile-étuver-printemps-pousse de bambou) qui désigne « pousse de bambou printanière braisée à l'étouffé

à la sauce de soja ». Cette formulation peut être schématisée de manière suivante : N1-V-N2 ou N1-N2-V-N3. Ici, N1 représente l'ingrédient principal, N2-Nn l'ingrédient secondaire étendu jusqu'aux assaisonnements et ustensiles, V désigne les techniques culinaires. Il suffirait de citer trois exemples pour l'illustrer : « 土豆烧牛肉 » (pomme de terre-braiser-bœuf : N2-V-N1) qui veut dire « bœuf cuit aux pommes de terre », « 石锅拌饭 » (petite terrine de pierre-mélanger-riz : N2-V-N1) qui signifie « riz cuit dans la terrine de pierre », ou « 白菜粉条炖猪肉 » (chou de Chine-nouilles de féculé de patate douce-mijoter-porc : N2-N3-V-N1) qui veut dire en français « porc mijoté aux choux et vermicelles ». Néanmoins, il existe des noms de plat chinois formés en juxtaposition (N1-N2) sans verbe tels que « 龙井虾仁 » (thé Longjing-crevette décortiquée) qui est en français « crevette décortiquée de Longjing », « 砂锅鱼头 » (terrines-tête de poisson) qui signifie en français « tête de poisson cuite dans la terrine ».

2.3.2. La formulation française

Il va de soi que la formulation française des noms de plat chinois doit être à la française au sens des équivalents français en cas de traduction/interprétation, car, pour nous, cette traduction/interprétation doit servir à communiquer et diffuser dans le monde francophone le savoir et le savoir-faire de la cuisine chinoise, et à aider le public consommateur francophone à connaître et comprendre la riche et profonde culture culinaire chinoise véhiculée par les noms de plat. Dans cette perspective, nous nous proposons de traduire en français les noms de plat chinois en suivant la formule structurale la plus courante des noms de plat français, à savoir N1 (ingrédient principal) + V (technique culinaire) + à (avec, dans, en ou autre), + N2 (ingrédient secondaire, assaisonnement, ustensile). Cette formule peut être étendue ou généralisée comme celle-ci : N+V1+P1+V2+P2+V3+P3+...Vn+Pn

Concrètement, N représente toujours l'ingrédient principal ; V1-Vn les techniques culinaires ; P1, P2 et P3 respectivement l'ingrédient secondaire, l'assaisonnement et l'ustensile qui s'introduisent par une préposition donnée. D'une manière générale, « avec » sert à introduire un ingrédient secondaire, « à » est souvent suivi d'un assaisonnement, alors que « dans » ou quelquefois « en » se rapportent à un ustensile, dans la mesure où la première (« avec ») marque l'accompagnement, la deuxième la caractéristique, la (es) troisième(s) l'espace en quelque sorte. Ainsi :

Exemple 1 : « 板栗烧鸡 » (châtaigne-braiser-poulet). On a le « poulet » comme ingrédient principal et les « châtaignes » comme secondaire, « braiser » comme technique culinaire qui implique en fait un assaisonnement clé qu'est la « sauce de soja ». D'où la formule :

N (ingrédient principal) - V (technique culinaire) - P1 (ingrédient secondaire) - P2 (assaisonnement)

Et la traduction en français : poulet braisé avec châtaignes à la sauce de soja.

Exemple 2 : « 煎糟鳗鱼 » (poêler-lie d'alcool-anguille). Avant tout, il faut appeler l'ingrédient principal ici « anguille japonaise » (*Anguilla japonica*) qui se distingue de l'anguille consommée en Europe (*Anguilla anguilla*) et de « l'anguille de rizière » (*Monopterus albus*), une autre espèce très populaire en Chine). « 糟 » signifie « mariner » l'ingrédient dans une sauce dite « lie de vin de riz », il s'agit en fait d'une préparation préliminaire avec un premier assaisonnement. « 煎 » implique l'ustensile « 锅 » (poêle) qui s'exprime par le verbe « poêler » en tant que la première façon de cuisiner. En fait, après être poêlé, le plat n'est pas encore prêt, il doit être « braisé au bouillon épicé », ce qui représente la seconde façon de cuisiner et le deuxième assaisonnement. D'où la structure :

N (ingrédient principal) - V1 (préparation préliminaire) - P1 (assaisonnement) - V2 (façon de cuisiner) - V3 (façon de cuisiner) - P2 (assaisonnement)

Et la traduction en français : anguille japonaise marinée dans la sauce de lie de vin de riz, poêlée et braisée au bouillon épicé.

Enfin, s'agissant des noms de plat chinois à charge culturelle (en lien avec des lieux, personnalités ou histoires), il nous paraît préférable de les traduire en les interprétant de diverses façons. Nous pensons ici en particulier à « 扬州炒饭 » (la ville de Yangzhou-sauter-riz) qui est traduit en français « riz sauté avec crevettes décortiquées et légumes assortis, spécialité de Yangzhou ». Autre exemple, « 叫化鸡 » qui est traduit poulet enveloppée d'une feuille de lotus et rôtie au four avec une note à part : littéralement « poulet de mendiant » : ce fut un mendiant qui aurait créé cette recette terre-à-terre).

3. Adaptations dans la traduction des noms de plat chinois en français

L'expérience nous enseigne que le bon choix de messages et de formes linguistiques n'aboutit pas forcément à une bonne traduction/interprétation des noms de plat chinois ou français. Il faut en plus savoir s'adapter au destinataire et au contexte donnés. Il en découle la nécessité des adaptations que nous allons proposer au regard du destinataire et contexte en question.

3.1. Classification des destinataires

En gros, les personnes susceptibles d'être intéressées par les noms de plat chinois traduits ou interprétés en français peuvent être classifiées parmi les « professionnels » et « amateurs ». Pour ce qui est des professionnels, ce sont ceux qui se destinent au métier de cuisinier ou s'engagent dans la recherche académique en matière de gastronomie. Bref, ce sont des spécialistes du domaine en

devenir et ils s'intéressent non seulement aux noms de plat chinois traduits en français, mais encore et surtout aux informations et connaissances le plus riches et détaillées possible pour répondre à leurs besoins techniques et/ou académiques. Ainsi, quand un chef cuisinier français apprend à préparer auprès de son homologue chinois le plat familial « porc émincé sauté aux épices » (鱼香肉丝), il faut que ce dernier lui explique bien la composition de la sauce et les ingrédients autres que le porc émincé. De même qu'un sinologue français qui travaille sur l'histoire de la nourriture de la Dynastie Qing souhaite légitimement s'informer de tout ce qui concerne le plat « dés de poulet sautés » (宫保鸡丁) notamment le nom de son initiateur « Ding Baozhen » (丁宝楨).

Quant aux amateurs, il s'agit plutôt de simples clients qui commandent les plats désirés au restaurant ou en ligne, ou de francophones curieux de savoir et comprendre la culture culinaire chinoise. En général, ces gens-là attendent de nous des informations concises et intéressantes de type encyclopédique. Par exemple, si un consommateur français hésite devant le plat « Mapo tofu saucé aux épices » (麻婆豆腐), il suffirait de lui dire qu'il s'agit de tofu à une sauce pimentée et poivrée sans avoir à lui raconter l'anecdote d'une « femme au visage grêlé » qui ne vaut rien pour la commande de plat. Par contre, les touristes français seraient intéressés à ce qu'il n'existe pas de « poumons » dans « 夫妻肺片 » (marie-femme-poumons) qui désigne en réalité le plat bœuf et abats assortis aux épices.

3.2. Distinction des situations

Selon la situation où l'on lit ou entend les noms de plat chinois traduits ou interprétés en français, nous distinguons les « communication directe », « communication indirecte » et « communication mixte ». La communication directe qui se réalise à l'oral, est caractérisée par la présence sur place de l'interprète et l'absence de traducteur en général : à table, au restaurant ou à la maison, dans la cuisine commerciale ou familiale. Dans ce cas de figure, on ne s'inquiète guère du décodage du message transmis à l'instant, l'essentiel, c'est de savoir vite et bien traduire ce qui est le plus pertinent à l'attente du destinataire. Prenons l'exemple du « rouleau de fécule de riz » (肠粉) : au lieu de s'attarder sur une multitude de détails (fécule comme la base de « rouleau », ingrédients « enroulés », forme en tronçon, cuisine à la vapeur, tissu blanc, transparent et moelleux, sauce de soja enrobée, etc.), il vaut mieux retenir ce qui correspond vraiment à l'intérêt du destinataire en vue d'une interprétation rapide, simple et concise.

À l'opposé, la communication indirecte qui se réalise généralement par écrit, est caractérisée par la présence du traducteur et l'absence d'interprète en général :

carte, menu, recette, brochure, manuel culinaire, article académique, etc. Dans ce cas-là, le traducteur prête attention au bon décodage de noms de plat dans la langue cible du lecteur. Dans une brochure de tourisme, par exemple, ce serait frustrant pour les touristes francophones de trouver le terme latin *Brasenia schreberi* dans un plat chinois, il en serait de même pour les invités francophones qui ont à connaître inutilement dans un banquet national, tous les ingrédients du plat « 佛跳牆 » (assortiment de fruits de mer) : ormeau, ailerons de requin, concombres de mer, chairs séchées de pétoncle...

S'agissant enfin de la communication mixte qui consiste dans un échange à la fois oral et écrit, c'est notamment le cas de la commande de plats dans un lieu de restauration : le client lit la carte ou le menu en demandant au serveur ou patron des éclaircissements sur les noms de plats traduits.

3.3. Quelques propositions d'adaptations possibles

Après avoir classifié deux catégories de destinataires et trois cas de figure susceptibles d'être impliqués par les noms de plat chinois traduits en français, nous sommes amenés à faire quelques propositions d'adaptations fondées sur des opérations sémantico-syntaxiques mais jugées de notre part applicables à la traduction/interprétation en français des noms de plat chinois.

3.3.1. Substitution

Il arrive que les noms de plat chinois comportent des termes d'ingrédients extrêmement rares ou pratiquement absents dans le monde francophone. Il serait alors possible d'ailleurs souhaitable de faire recours à la substitution plus accessible aux destinataires. Cette stratégie pourrait répondre au besoin des chercheurs ou cuisiniers en tant que « professionnels » qui prêtent souvent une attention particulière aux termes spécifiques d'une cuisine déterminée ; elle éviterait également aux amateurs de la cuisine chinoise la perplexité devant un plat totalement inconnu et donc étrange. Ce serait enfin une stratégie d'économie qui permettrait au traducteur/interprète de ménager son effort de s'exprimer difficilement pour ne pas dire vainement devant un public impatient de tout savoir.

Une première substitution concerne l'hyponymie. Par exemple, pour les termes « 石耳 » (shí'ěr) et « 石鸡 » (shíjī) dans le plat « 黄山双石 » (huángshānshuāngshí), il est préférable de les traduire « oreille de Judas » et « grenouille » au lieu d'un terme très technique *Umbilicaria esculenta* et *Quasipaa spinosa*.

Une deuxième substitution consiste à savoir profiter de la similarité entre deux cuisines. Par exemple, le plat « 素什锦 » (une spécialité de Nankin) est constitué d'une grande variété d'ingrédients végétaux à la chinoise, alors que dans la cuisine française, on est familiarisé avec la « macédoine » qui se compose de légumes en dés à l'usage quotidien (pois, carotte, maïs, même radis, céleri, asperge, etc.). De ce fait, le plat chinois « 素什锦 » peut être traduit la « macédoine à la nankinoise » avec quelques explications complémentaires s'il le faut selon la situation ou le destinataire.

Une troisième substitution a pour but de remplacer un terme spécifique par un nom commun en y ajoutant une comparaison possible. Tel est le cas du plat chinois « 莼菜 » qui est en latin *Brasenia schreberi*, on pourrait le traduire comme « plante aquatique comestible comme feuilles de thé » tout en rendant compte de sa nature, fonction et forme.

3.3.2. Addition

En chinois, les noms de plat sont souvent condensés en 3 à 5 caractères, il arrive que certains éléments pertinents voire même importants ne s'y expriment pas. Pour être claire et favorable à la compréhension de la part du destinataire, notre traduction/interprétation peut et parfois doit être amplifiée en apportant au texte français des éléments non exprimés dans les noms de plat chinois.

L'addition consiste à ajouter en contexte des précisions sur ce qui est susceptible d'aider le destinataire dans sa compréhension du plat donné de sorte à faciliter son choix du plat. Ainsi, s'agissant du plat « 鱼香肉丝 » qui n'a rien à voir avec le poisson proprement dit, mais indique une technique culinaire spécifique à la préparation d'une spécialité chinoise du porc, il nous semble pertinent d'employer l'addition dans la traduction en français de ce plat chinois comme « porc émincé sauté à la sauce épicée et vinaigrée ». Autre exemple, le « 左宗棠鸡 », plat à la chinoise très populaire aux États-Unis, porte à croire à première vue qu'il existe en rapport avec Général Tso de la Dynastie Qing, mais en réalité, tant s'en faut ! Mieux vaut donc traduire ce plat « Poulet frit à la sauce aigre-douce » en complétant que « c'est un cuisinier d'origine taïwanaise qui a créé le plat ».

3.3.3. Omission

Si l'addition s'avère nécessaire dans la traduction en français des noms de plat chinois, il n'en est pas moins vrai de pratiquer l'omission dans le même acte notamment quand nous sommes en communication directe avec des destinataires amateurs. Il suffirait de citer deux exemples pour s'en convaincre.

« 麻婆豆腐 » est un plat très populaire en Chine et dans la diaspora chinoise à l'étranger. Il est plein de choses dedans comme porc ou bœuf haché, pousse ou fleur d'ail émincé, sauce à base de beurre de fève fermenté. Les cuisiniers francophones qui apprennent à faire ce plat s'intéresseraient sans doute à ces détails, mais pas forcément à l'anecdote de « la dame au visage grêlé » (麻婆, mápó). Le nom du plat bien renommé « 佛跳墙 » (« Le bouddha saute par-dessus le mur ») est une autre spécialité chinoise où se mélangent divers ingrédients de fruits de mer et de volailles, viande et abattis, mijoté à l'alcool de Shaoxin dans une cruche. Face aux chefs cuisiniers ou restaurateurs, il faut garder intactes toutes les informations détaillées sur la cuisine mais omettre l'anecdote « le bouddha saute par-dessus le mur » ; tandis que devant les amateurs, tout en laissant tomber les détails culinaires, il serait au contraire intéressant et utile de s'appesantir sur l'anecdote du bouddha : ce mets non-végétarien sent si bon que le bouddha ne peut s'en empêcher.

Conclusion

En bref, les stratégies de choix et d'adaptation sont abondamment employées dans la traduction/interprétation des noms de plat chinois en français, étant donné que par les choix le sujet traducteur/interprète se sent engagé dans les objets à traduire/interpréter, et que par l'adaptation il les verra bien intégrés dans l'environnement (le destinataire plus la situation). De ce point de vue, les choix et les adaptations, qui s'opèrent dans ou d'après la culture, le message, la structure linguistique, la situation et le destinataire, intègrent la subjectivité, l'objectivité et l'intersubjectivité.

Bibliographie

- Chan, T.-Ch. W. 2016. *Dialogue culturel entre les cuisines chinoises et françaises*. Paris : Les éditions de l'Épure.
- Sabban, F. 1983. « Le système des cuissons dans la tradition culinaire chinoise ». *Annales*, 38^e année, n°2, p. 341-368.
- Sabban, F. 1988. « Sucre candi et confiseries de Quinsai : l'essor du sucre de canne dans la Chine des Song (X^e-XIII^es.) ». *Journal d'agriculture traditionnelle et de botanique appliquée*, 35^e année, p. 195-214.
- Sabban, F. 1990. « De la Main à la pâte : Réflexion sur l'origine des pâtes alimentaires et les transformations du blé en Chine ancienne (III^e siècle av. J.-C. -- VI^e siècle ap. J.-C.) ». *L'Homme*, tome 30, n° 113, p. 102-137.
- Sabban, F. 1996. « Art et culture contre science et technique. Les enjeux culturels et identitaires de la gastronomie chinoise face à l'Occident ». *L'Homme*, tome 36, n° 137, p. 163-193.
- Sabban, F. 2000. « Quand la forme transcende l'objet. Histoire des pâtes alimentaires en Chine (III^e siècle av. J.-C. -- III^e siècle apr. J.-C.) ». *Annales*, 55^e année, n°4, p. 791-824.

Note

1. Pour le compte d'une expression concise, on supprime autant que possible les articles devant les noms, sauf ceux au syntagme prépositionnel initié par « à ».

Synergies Chine n° 15 / 2020



Études francophones





ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Construction d'un espace laïque et national : éducation morale à l'école primaire publique en France (1871-1914)

MENG Yali

Université des Études internationales du Zhejiang, Chine
yalimeng@zisu.edu.cn

Reçu le 01-03/2020 / Évalué le 23-04-2020 / Accepté le 08-06-2020

Résumé

Nous abordons dans cet article la construction d'un espace laïque et national à travers l'éducation morale à l'école primaire publique au début de la Troisième République. L'enseignement d'une morale dépassant les divisions religieuses et sociales s'impose dans le contexte d'une France traumatisée par la défaite de la guerre franco-prussienne en 1871. L'idée de Dieu, ancienne unité spirituelle, perd de manière systématique sa place légitime et se substitue à l'idée de la patrie. Nous nous proposons de traiter la place de Dieu dans la loi, les programmes et les manuels avant d'analyser plus en détail l'idée de la patrie, qui n'est pas exclue de l'humanité et distingue la grande patrie et les petites patries mais sans opposer l'une à l'autre, ainsi que la langue de la grande patrie et les patois.

Mots-clés : éducation morale, patrie, école primaire, Troisième République

世俗和国家空间的构建：法国公立小学的道德教育（1871-1914）

摘要

本文通过法兰西第三共和国初期公立小学的道德教育探讨世俗和民族国家的构建。应1871战败之需，法国公立小学传授一种超越社会和宗教分歧的道德。上帝作为过去精神统一的核心失去合法性，被祖国的概念取代。文章先后对法律、教学大纲和教材中上帝的地位，以及祖国与人道、祖国与故乡的关系进行了分析。

关键词：道德教育；祖国；公立小学；第三共和国

Construction of a secular and national space: moral education at the public primary school in France (1871-1914)

Abstract

In this article we discuss the construction of a secular and national space through moral education at the public primary school at the beginning of the Third Republic. The teaching of a morality beyond the religious and social divisions is necessary in

the context of a France traumatized by the defeat of the Franco-Prussian war in 1871. The idea of God, ancient spiritual unity, systematically loses its legitimate place and substitutes for the idea of the fatherland. We propose to treat the place of God in law, programs and textbooks before analyzing in more detail the idea of the homeland, which is not excluded from humanity and distinguishes the great homeland and small homies but without opposing each other, as well as the language of the great country and the patois.

Keywords: moral education, homeland, primary school, Third Republic

Introduction¹

Au lendemain de la guerre franco-prussienne 1871, la loi du 28 mars 1882 institue l'*Instruction morale et civique*. L'éducation morale, détachée de la religion, particulièrement du catholicisme, s'adresse à tous les enfants adhérant à diverses confessions religieuses. Dieu, qui constitue jusque-là unité spirituelle nationale, voit décliner sa place légitime. L'idée de Dieu fait l'objet de controverses aussi bien dans les débats parlementaires que dans les manuels, et cède de manière systématique sa place à celle de la patrie, autour de laquelle l'âme française doit désormais se fonder. Dans l'enseignement laïque, la patrie compte autant que Dieu dans l'enseignement catholique. Le patriotisme est exalté dans les manuels, notamment chez les auteurs tels que Paul Bourde, Charles Bigot, Pierre Laloi, Léopold Mabileau, G. Bruno.

En nous appuyant principalement sur les manuels scolaires, nous nous efforcerons dans cet article de clarifier la contribution de l'éducation morale à l'école primaire publique à la construction d'un espace laïque et national au début de la Troisième République. Nous aborderons l'évolution de l'idée de Dieu avant de développer plus en détail l'idée de patrie, qui n'est pas séparée de celle de l'humanité, mais qui distingue la grande patrie et les petites patries sans opposer l'une à l'autre.

1. Dieu en décomposition

L'inscription des « devoirs envers Dieu » dans la loi scolaire, premier des devoirs exigés de la morale religieuse, a suscité de vifs débats à l'Assemblée nationale comme au Sénat, entre républicains et conservateurs et même au sein des républicains. Cet article est définitivement exclu de la loi, en raison de son sens ambigu du point de vue religieux et philosophique, ainsi que pour des raisons politiques : l'Assemblée n'est pas faite pour voter le credo théologique, déclare Jules Ferry (Robiquet, 1896 : 203).

Pourtant, les « devoirs envers Dieu » font leur apparition dans les programmes scolaires rédigés le 27 juillet 1882 et y figurent jusqu'au début du XX^e siècle. On trouve abondamment Dieu dans les manuels des années 1880, puis parfois dans la deuxième génération des manuels parus dans les années 1890. Pour le second cas, on recourt à Dieu pour remédier à la faiblesse d'une morale indépendante de l'appareil théologique et philosophique.

Si les « devoirs envers Dieu » sont autorisés, c'est que la plupart des Français restent spiritualistes. Selon les instructions, les instituteurs n'ont pas pour mission de « faire un cours *ex professo* sur la nature et les attributs de Dieu ». À cet effet, il leur suffit d'apprendre aux enfants à « ne pas prononcer légèrement le nom de Dieu » et de « faire comprendre et sentir à l'enfant que le premier hommage qu'il doit à la divinité, c'est l'obéissance aux lois de Dieu telles que les lui révèlent sa conscience et sa raison » (Buisson, 1911). Ainsi les instituteurs transmettent-ils aux élèves le principe d'une alliance entre le sentiment de respect et l'idée de Dieu, qui est considérée comme « la cause première » et « l'être parfait ». Les élèves, malgré les divergences des dogmes particuliers des religions auxquelles ils sont rattachés, prendraient l'habitude de respecter cette notion de Dieu (Buisson, 1911). Il ne s'agit donc plus d'un Dieu transcendant, non pas « de l'œil qui regardait Caïn » (Baubérot, 2004 : 129), mais d'un Dieu tendre et émotionnel.

La question de Dieu divise notamment les spiritualistes et les criticistes. Les premiers cherchent une morale dépendante de la raison et de la divinité, tandis que les derniers réduisent le motif à la loi morale provenant de la raison, et il reste à savoir si cette source est puissante et efficace. Les auteurs de ces deux écoles abordent de manière différente les questions religieuses. Émile Boutroux distingue ainsi le déisme et l'abstention : il entend par celui-là la neutralité à l'égard des religions positives, et par celle-ci la neutralité vis-à-vis du théisme ou de l'athéisme. Le déisme regroupe la majorité des auteurs, dont Jules Simon, Paul Janet, Jules Steeg, Gabriel Compayré, Henri Marion, Louis Liard et G. Bruno. Ces auteurs légitiment, d'une manière ou d'une autre, la croyance en l'existence de Dieu avec raison, et témoignent du respect envers les religions positives. Dieu n'est pas forcément le fondement de la morale, mais la raison n'empêche pas l'homme de croire librement en Dieu. Ce n'est plus le « Grand Architecte de l'Univers » (Baubérot, 2004 : 131), mais un Dieu déconfessionnalisé, qui veut entendre la voix de la conscience. L'abstention se manifeste dans le traité rédigé par l'équipe de la *Critique philosophique*, et chez Clarisse Coignet et Henry Gréville, pour lesquels la croyance en Dieu n'est ni une condition ni une fin de la moralité. Nous sommes portée ici à la morale critique favorisée par l'équipe de la *Critique philosophique* et à la morale indépendante préconisée par Clarisse Coignet. Selon Grindelle, les

deux sortes de morale se distinguent dans le sens où l'une appelle la religion alors que l'autre lui permet d'exister (Cabanel, 2003 : 145).

2. Patrie et humanité

Si la nation et la patrie se substituent à l'idée de Dieu pour la refondation d'une morale laïque, il reste à s'interroger sur les manières de les concevoir, qui dépendent en fait de celles dont est conçue l'humanité. Auguste Comte en prévoit deux sortes : l'une est absolue, abstraite, arbitraire, apriorique et irrationnelle, et exclut donc les particularités des nations ; l'autre conception réunit les individus de manière organique et hétérogène. Il s'agit dans le second cas d'une humanité « concrète et vivante », qui respecte la nature et l'histoire de différentes nations, celles-ci n'étant pas censées être isolées l'une de l'autre, se distinguant mais s'enrichissant également de leurs différences. C'est vers ce second point que convergent la plupart des auteurs. L'objectif est de se distinguer du patriotisme de leurs voisins, celui des Allemands, qui, agressif, étroit et médiocre, est « fondé sur l'orgueil national, sur des idées d'extension territoriale, sur un sentiment de grandeur matérielle contestable et précaire » (Payot, 1904 : 176) et ne mérite donc pas le sacrifice de la vie.

Ernest Lavisse, loin de prendre l'humanité pour « un être », la considère comme « une grande et belle idée » (Lavisse, 1907 : 42). La nature reconnaît à chacune d'entre les patries sa diversité et sa spécificité, la diversité naturelle de chaque patrie complétant les œuvres de l'humanité. Chaque patrie perfectionne le caractère qui lui est propre, et contribue ainsi à la beauté de la nature et au progrès de l'humanité, pour que la nature comme l'humanité reste diverse et harmonieuse. La patrie se distingue des autres d'une part par son climat, par sa géographie, par sa nature ; et d'autre part par ses activités humaines, par ses idées, par son esprit, par son sentiment, par son génie et par son histoire. Tous ces facteurs déterminent conjointement la destinée de la patrie, en construisant son passé, amenant son présent et prévoyant son avenir. La diversité entre les patries n'est pas éliminée, le patriotisme devient au contraire « la véritable école de l'humanité » (Rousselot, 1881 : 87).

Pour Paul Bourde, la France constitue le lien, par lequel tous les Français s'attachent à l'humanité toute entière. Un homme né en France devra d'abord être citoyen de la patrie, participe à la vie collective et adhère à la volonté commune qui est propre à la patrie. Nous n'avons donc pas les obligations égales à tous les hommes ; « nos compatriotes et les étrangers ne sauraient être égaux dans notre affection » (Bourde, 1882 : 16). Pourtant, au fur et à mesure que les relations se multiplient entre les nations, un grand nombre de nos compatriotes se déplacent dans d'autres pays et des milliers d'étrangers viennent dans le nôtre. Les citoyens

doivent accomplir leurs devoirs envers les étrangers, qui sont pourtant subordonnés aux relations de leur pays avec les autres. Ainsi, « le même sentiment de solidarité qui te fait traiter l'étranger comme un compatriote en temps de paix t'ordonne en temps de guerre de tout sacrifier au salut de la patrie et de partager sans restriction ses querelles et sa fortune » (Bourde, 1882 : 35-36). Deux autres raisons pour justifier l'amour pour les étrangers : d'une part, eux, qui sont des hommes honnêtes et patriotes dans leur propre pays, ils contribuent également à « l'œuvre commune de l'humanité dont toutes les civilisations profitent » ; d'autre part, tout homme juste souhaite faire disparaître la haine et se donne en exemple de chercher « un accord universel dans l'amour de la justice » (Bourde, 1882 : 36), dans la mesure où l'adoucissement de la cruauté guerrière se concilie avec les devoirs patriotiques.

Les formes du patriotisme excluant la notion de l'humanité sont dénoncées par des auteurs. Émile Boutroux en distingue deux formes (Boutroux, 1908 : 123-124). L'une souhaite un relèvement du pays au détriment des ressources et de la dignité du peuple des autres nations. L'autre forme concerne le repli sur soi-même et l'indifférence au destin, à la prospérité et à la défense du bien d'autrui. Dans les deux cas, il s'agit d'un amour pour la patrie exclusif qui met la nation à l'opposé des autres, et la renferme dans le cadre où elle se croit le modèle des vertus, ignore ses propres désavantages et méprise les étrangers. Le patriotisme risque alors d'être équivalent du chauvinisme, qui est décrit chez Charles-Félix Audley comme une vanité illusoire (Audley, 1883 : 87). Ernest Lavisse appelle cette vanité frivole le « faux patriotisme ». Il s'agit de ceux qui sont fiers de la France, en pensant que celle-ci est naturellement dotée de tous ses dons et que, par son intelligence, elle se trouve à la tête des nations. Ils se font illusion sur la puissance de la France, ignorent et méprisent tout ce qui est de l'étranger. Ce sentiment patriotique est si fragile qu'il est attaqué au lendemain de la défaite de 1871, et que certains le remplacent de manière volontaire ou involontaire par « le mépris de soi-même, l'admiration de l'étranger vainqueur, la résignation aux hontes subies, la renonciation même à toute idée de dignité nationale » (Lavisse, 1885 : 208).

Émile Boutroux propose ainsi de faire prévaloir un patriotisme avec raison, qui, elle, reconnaît le sentiment universel, conduit l'esprit humain à chercher la vérité universelle et demande à travailler au bien de tous les hommes, de toutes les nations et de l'univers. C'est aussi le cas d'un Renouvier, partisan d'une morale sans frontière, qui défavorise carrément les sentiments patriotiques en disant que l'encouragement de ceux-ci ne « serait pas moins un crime de lèse-humanité que de semer la haine mutuelle des nations dans les écoles sous prétexte de patriotisme » (Renouvier, 2003 : 5). Il diffuse une sorte de pacifisme dans la morale, qui chérit la bienveillance et la justice au détriment de la haine. Pour lui, le patriotisme qui

veut tirer le plus grand profit possible pour la nation au détriment de la justice des autres peuples n'est point « une vertu, mais bien un vice du genre du plus commun égoïsme, et les crimes dont il peut être la source ne sont pas moins noirs, et peuvent être infiniment plus graves en leurs conséquences que les attentats contre les particuliers » (Renouvier, 2003 : 94). La haine des étrangers constitue un signe de barbarie, à l'instar de l'hostilité envers tout ce qui se distingue de soi, dans la dimension familiale et religieuse, etc. : « Les nations sauvages regardent tout étranger comme un ennemi : ordinairement elles le tuent. Mais à mesure qu'un peuple fait des progrès en civilisation, il devient plus bienveillant pour l'étranger. Ainsi, les enfants qui se conduisent d'une manière hostile envers ceux qui ne sont pas de leur cercle, ressemblent à ces sauvages. Si, du petit au grand, on faisait comme eux, le monde tomberait en barbarie (Cité par Blais, 2000 : 344) ».

La nation française, par respect pour la liberté de ses concitoyens et celle d'autrui, se veut une grande famille et la famille la plus unie du monde, d'autant plus que les rois européens, qui sont saisis d'effrois face à sa liberté, ont combattu pour cette patrie et renforcé son union. Pour les patriotes français, l'avenir du pays doit compter sur leurs propres forces, qui proviennent de l'idéal moral. C'est l'éducation et les progrès sociaux qui assurent cet idéal, tout en apportant des richesses matérielles et donnant le sentiment de sécurité (Payot, 1904 : 176).

3. Grande patrie et petites patries

L'amour pour la patrie est fondé sur l'amour du sol, celui-ci étant considéré comme le fondement de la patrie. C'est cette terre natale qui a été travaillée par nos pères, laissée aux descendants « toute sorte d'embellissements, comme l'héritage de leurs peines, et qui même quelquefois sont morts pour la défendre » (Mabilleau, 1884 : 45). Comme l'affirme Jules Ferry, la connaissance et l'amour de la grande patrie doit passer par celle de la petite patrie, en commençant par étudier son village habité, et les communes et régions voisines, sur le plan de l'histoire comme de la géographie. Il propose en 1882 de mettre l'histoire et la géographe « tout près de l'enfant », et demande même aux sociétés savantes de rédiger des livres des provinces à la disposition des maîtres et à la portée des enfants (Robiquet, 1896 : 306). Le principe est donc d'aller du connu vers l'inconnu.

3.1. Enseignement par image

Etant donné que la plupart des écoliers des petites patries ont des difficultés de langue, beaucoup d'entre eux ne savent même pas un mot de français, ils doivent être traités autrement que ceux des grandes villes. L'accent est mis sur le rôle de l'image dans l'enseignement. Grâce au développement de l'imprimerie,

la vulgarisation des représentations paysagères est réalisée à l'aide de plusieurs supports : les musées scolaires, les classes remplies de tableaux, de cartes, d'images de tous genres, ainsi que les manuels scolaires nourris de gravures, la photographie, permettant ainsi aux écoliers d'alors d'y avoir accès, d'autant plus qu'ils ne voyagent presque pas, sauf pour des raisons de circonscription militaire.

Avec les cartes, les enfants peuvent visualiser la physiologie de la patrie en tant que territoire : différentes topographies, différents reliefs terrestres, différentes régions ; connaître la situation géographique de la patrie, entre l'Océan et la Méditerranée, et les productions typiques propres à chaque contrée. Ils peuvent en même temps apprendre à signaler et à tracer les montagnes qui entourent le village, la rivière qui le traverse, le clocher, les villes voisines, les frontières cantonales et provinciales, etc. Ils découvrent avec plaisir et avec zèle les géographies cantonale, départementale, nationale et européenne, qui sont étroitement dépendantes les unes des autres (Robiquet, 1896 : 306). Le but est donc de montrer aux enfants qu'« aucune patrie n'est plus noble et plus digne d'être aimée que la patrie française » (Bigot, 1884 : 194).

Des « bons points géographiques » ont été mis en circulation en 1884 par la librairie Hachette, avec la carte de chaque département équipé d'une notice, des paysages des villes, des monuments et des sites principaux. Au Havre, une Société d'enseignement par l'aspect est même créée pour satisfaire les désirs des maîtres en leur prêtant ses collections de vue. Selon le bilan publié dans la *Revue pédagogique*, du 15 octobre 1895 au 15 avril 1896, 3 548 collections de vue ont été prêtées, dont 1 048 pour la géographie, 984 pour les voyages, les deux rubriques occupant 57% de la totalité des collections prêtées. On demande d'ajouter de vraies images aux cartes murales, mais cela a suscité de grandes difficultés. Comme Pierre Foncin l'a expliqué en 1900 dans sa publication d'*Images géographiques de la France*, il est trop ambitieux pour donner « un portrait exact et complet » de la France « en une centaine d'images » (Chanet, 1996 : 319-320).

3.2. Particularité régionale et unité de la patrie

On pense généralement que les écoliers, les enfants de paysans en particulier, sont ignorants des charmes des paysans à l'entour comme des avantages de la vie à la campagne. D'où la nécessité de les initier à découvrir leur village. L'idée de l'enracinement a pour but d'attacher les enfants à leur terroir, mais n'exclut pas ainsi la nécessité de leur faire découvrir les autres parties du territoire national dont une connaissance directe leur est chimérique. La priorité est naturellement donnée à la grande patrie. Les particularités locales constituent une perspective complémentaire de l'unité nationale.

Les livres de lectures de type régionaliste s'épanouissent, les richesses provinciales étant complémentaires de celles de la grande patrie. Les livres de lectures regroupent l'histoire, la géographie, la littérature, et initient les enfants aux paysages, aux hommes illustres de la région/de la province, ainsi qu'aux événements historiques qui y ont lieu. La particularité régionale est promue dans de nombreux livres de lectures. *Lectures du Pays Basque français* publié par C.-R. Jouve, inspecteur primaire, montrent en une suite de miniatures la personnalité provinciale. Dans son compte rendu des *Lectures du Pays Basque français* pour la *Revue de l'enseignement primaire*, Serge Barranx a demandé que « ce qui a été fait par M. C.-R. Jouve pour le pays basque soit tenté, avec tant de bonheur, par d'autres, pour les diverses parties de notre France. » Mai 1899, le *Bulletin pédagogique* de la Loire-Inférieure a annoncé la parution de *La Terre Bretonne*. C'est une « anthologie scolaire des écrivains bretons, poètes et prosateurs contemporains », réunie par Auguste Mailloux (Cité par Chanet, 1996 : 306).

Réunir ce qui est général et ce qui est particulier, c'est une tâche contradictoire et exigeante. On risque d'avoir du mal à trouver de l'équilibre dans la pratique. Mais pas de contradiction entre les vues photographiques de diverses régions et l'unité nationale. Comme le précise en 1899 Georges Leygues, alors ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts : sont envoyés dans les écoles « des tableaux en couleur représentant les paysages de la France et des reproductions des principaux monuments de notre art national [...] Les vues des diverses régions de la France donneront un caractère concret à l'idée de patrie, qui doit dominer et vivifier tout notre enseignement. Il faut que l'écolier, qui passera peut-être son existence entière dans les limites de son canton ou de son département, ait eu la vision de la France, de son admirable situation géographique, de la fertilité de sa terre, de la variété et de la beauté de ses aspects, et de la douceur de son ciel (Cité par Chanet, 1996 : 321) ».

Le cas du *Tour de la France par deux enfants* nous offre à cet égard un bel exemple. Les deux enfants ne marchent pas en fait, mais ils « arpentent » en tous sens (Maingueneau, 1979 : 274-279). Ils traversent des villes et des provinces, qui se réunissent en un ensemble, dit « petites patries », ce qui nous permet de nous situer dans différentes segmentations de la grande patrie. Les auteurs nous amènent aussi à apprécier les « constructions sociales et culturelles du paysage » (Cabanel, 2007 : 71). Grâce aux cartes insérées dans le texte et aux explications qui s'y rapportent, les lecteurs peuvent positionner chaque région, ancienne province, par rapport aux autres ; repérer les voies de communications, et la division et la hiérarchie administrative ; connaître ses caractéristiques géographiques, les produits et les spécialités du pays, ainsi que l'apport des hommes illustres de chaque région au bonheur de la France et de l'humanité.

Le tour de ces deux héros couvre en effet un cercle que cache la géographie hexagonale de la France, qui évoque le « centralisme » et l'« unité ». Cet arpentage est en même temps accompagné des unités de mesures du poids légales, la politique du nouveau système des poids et mesures étant établie en 1793 sous la Convention pour favoriser la libre circulation. Les exemples s'y multiplient : tantôt Julien est étonné de voir les meules de fromages qui pèsent vingt-cinq kilogrammes (Bruno, 1887 : 79), tantôt la digue de Cherbourg mesure à peu près quatre kilomètres (Bruno, 1922 : 239). Tout au long du trajet, les écoliers peuvent accéder à cette légalité homogène, en suivant les indices directement donnés par l'auteur ou évoqués par les personnages.

3.3. Langue française et patois

Il est insuffisant que les compatriotes aient la même pensée, mais parlent différentes langues : le barrage de la langue empêche le peuple de se comprendre et de se rapprocher, et conduit au repli sur soi et à la fermeture qui marquent la génération des parents à cause de l'isolement. La langue doit donc être « le premier des drapeaux, le plus manifeste de tous les symboles de l'unité (Bigot, 1882 : 363) ». L'unité linguistique permet aux enfants venant de différentes régions de la patrie de circuler dans un espace national. La langue de la grande patrie possède ainsi « une dimension religieuse » avec « le statut mystique de la Patrie ».

En effet, depuis la Révolution française, la langue est conçue dans une dimension idéologique. La langue française consiste à répandre les lumières, le progrès, la rationalité. L'unification de la langue permet à tous les Français, le peuple comme les élites, ceux de la capitale comme ceux des hameaux, d'accéder à ses bienfaits. Alors que les patois, étroitement liés aux mœurs et à la mentalité traditionnelle, facilitent dans les terroirs le fanatisme et la superstition, et y véhiculent le catholicisme et l'idéologie antirévolutionnaire. L'élimination des patois sert donc à balayer les forces ténébreuses à la campagne, qui sont composées d'une sauvagerie primitive, dont les traits : « animalité, immédiateté, isolement, conservatisme, routine », paresse, monachisme et superstition (Maingueneau, 1979 : 242).

Dans la pratique, les enfants se familiarisent avec l'« argot du quartier », le « patois du village » et le « dialecte de la province » ; ils s'intéressent moins à « la langue de Racine ou de Voltaire » et ne possèdent pas un vocabulaire riche (Cité par Maingueneau, 1979 : 250). Les patois ne posent pas de problème dans les régions où l'instruction et la scolarisation sont avancées. Le rapport entre la présence du patois et l'alphabétisation se manifeste dans la « France du retard », la « France du refus », ainsi que celle du « refus de l'école ». Il s'agit là parfois

d'un « refus d'intégration nationale » et d'un « refus d'intégration sociale » (Furet, Ozouf, 1977 : 347). En ce qui concerne le recrutement des enseignants, « les risques de la tradition » l'emporte sur « l'assimilation forcée », tout comme « le pari de la fusion spontanée des "défauts de terroir" et des personnalités provinciales dans le patriotisme national l'a emporté sur celui de l'uniformisation par le brassage » (Chanet, 1996 : 74).

Conclusion

Dans le contexte d'une France traumatisée par la défaite de la guerre franco-prussienne en 1871, l'idée de la laïcité du point de vue de l'éducation morale sert notamment à construire un espace national. D'où la nécessité d'enseigner aux enfants une morale favorisant l'unité nationale et dépassant la division religieuse. La construction d'un espace laïque et national témoigne donc du passage d'un Dieu déconfectionné à une idée de patrie. Malgré sa présence d'abord importante puis secondaire dans les manuels scolaires, Dieu n'a pas pu éviter de céder la place à la patrie, qui joue désormais son rôle. L'amour de Dieu est remplacé par l'amour de la patrie, qui est loin d'être un amour exclusif. Les rêveries de la fraternité universelle des Français sont désillusionnées par la guerre, mais la plupart des auteurs ne favorisent pas le sentiment de la haine, voire la revanche envers leurs voisins allemands. Ils sont partisans d'un amour raisonnable, respectueux des nations qui se distinguent entre elles par leur nature, leur géographie, leur histoire, leur esprit, leur génie et leur culture, mais qui ne sont pas isolées les unes des autres. L'idée de la patrie se veut une idée de l'unité nationale, les petites patries étant ses divers segments, et la langue française, véhicule de cette idée. La connaissance du reste du territoire national autre que leur pays natal invite les écoliers à découvrir la diversité provinciale, qui contribue à l'unité nationale, le général se veut incarner dans la personnalité locale. La diffusion de la langue de la patrie défavorise les patois, sûrement. Mais comme le précise Félix Pécaut dans ses *Quinze ans d'éducation* : pour nous orienter vers l'Idéal alors incarné par la langue française, « il y a des pertes auxquelles il faut nous résigner : en devenant des Français, nous avons dû prendre notre parti de sacrifier bien des choses locales, provinciales, originales, qui sans doute ne sont pas sans prix, mais dont le sacrifice est nécessaire ; c'est la rançon d'un intérêt infiniment supérieur (Cité par Maingueneau, 1979 : 253) ».

Bibliographie

Audley, C.-F. 1883. *Instruction civique à l'usage des écoles primaires*, 3^e éd. Paris : Poussielgue frères.

- Baubérot, J. 2004. *Laïcité 1905-2005. Entre passion et raison*. Paris : Seuil.
- Bigot, C. 1882. « L'idée de patrie, à propos de la conférence de M. Renan ». *Revue politique et littéraire*, 25 mars, p. 353-364.
- Bigot, C. 1884. « L'enseignement patriotique dans les écoles primaires (premier article) ». *Revue pédagogique*, 15 septembre, p. 193-203.
- Blais, M.-C. 2000. *Au Principe de la République*. Le cas Renouvier. Paris : Gallimard.
- Boutroux, É. 1908. « L'éducation morale des jeunes français », *Revue pédagogique*, 15 août, p. 101-131.
- Bourde, P. 1882. *Le Patriote*. Paris : Hachette et C^{ie}.
- Bruno, G. 1877. *Le Tour de la France par deux enfants : devoir et patrie. Livre de lecture courante*. Paris : Eugène Belin.
- Buisson, F. 1911. « Laïcité ». In : *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Hachette.
- Cabanel, P. 2003. *Le Dieu de la République. Aux sources protestantes de la laïcité*. Rennes : PU Rennes.
- Cabanel, P. 2007. *Le Tour de la nation par des enfants. Romans scolaires et espaces nationaux, XIXe-XXe siècles*. Paris : Belin.
- Chanet, J.-F. 1996. *L'école républicaine et les petites patries*. Paris : Aubier.
- Furet, F., Ozouf, J. 1977. *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Lavisse, E. 1885. *Questions d'enseignement national*. Paris : Armand Colin et C^{ie}.
- Lavisse, E. 1907. *Discours à des enfants*. Paris : Armand Colin.
- Mabilleau L. 1884. *Cours de morale. Cours élémentaire et moyen*. Paris : Librairie Hachette et C^{ie}.
- Maingueneau, D. 1979. *Les Livres d'école de la République, 1870-1914. Discours et idéologie*. Paris : Le Sycomore.
- Payot, J. 1904. *Cours de morale*. Paris : Armand Colin.
- Renouvier, C. 2003. *Petit traité de morale à l'usage des écoles primaires laïques*. Paris : INRP.
- Robiquet, P. 1896. *Discours et opinions de Jules Ferry*, vol. 4. Paris : Armand Colin et C^{ie}.
- Rousselot, X. 1881. *Le petit livre de l'homme et du citoyen*, 2^e éd. Paris : Ch. Delagrave.

Note

1. Cet article fait partie du Projet de recherche en Sciences d'éducation du Zhejiang de 2019, Étude de la formation des instituteurs dans la France en transition (1870-1914) (2019SCG337) (浙江省教育科学规划2019年度一般课题“法国社会转型时期小学教师教育研究(1870-1914)”, 项目编号: 2019SCG337); et du Projet de recherche à la Direction provinciale de l'Éducation du Zhejiang *Morale laïque et son éducation dans la France en transition (1870-1914)*, (Y201942787) (2019 年浙江省教育厅一般科研项目“法国社会转型视域下的世俗道德及其教育研究(1870-1914)”, 项目编号: Y201942787).

Synergies Chine n° 15 / 2020



Résumés de thèse





ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Occidentalisme psychanalytique dans la littérature chinoise de la Nouvelle période

GUO Lanfang

Université de Xiamen, Chine

Directeur : Rainier Lanselle

Année : 2019

Type : Thèse de doctorat

Université : Université Paris Diderot

Discipline : Littérature comparée

Mots-clés : Littérature chinoise, psychanalyse, Nouvelle période

Résumé de thèse

Dès la naissance de la psychanalyse, des liens étroits et indissociables se tissent entre cette science de l'homme et la littérature. Alors que la contribution de la psychanalyse à la littérature occidentale est amplement reconnue, son apport à la littérature chinoise ne semble pas être aussi évident. La présente thèse a pour objectif de discerner son apport à la littérature chinoise de la Nouvelle période.

Dans les années 1980, la Chine, animée par une grande soif de connaissances inédites, s'est de nouveau intéressée à l'Occident. Avec les débats littéraires sur la subjectivité et sur le modernisme, Sigmund Freud est devenu un nom qui a suscité un intérêt hors du commun. Bien des écrivains, de manière consciente ou inconsciente, se sont servis de la pensée freudienne dans leur création. Dans les années 1990, la diffusion du féminisme en Chine a conduit une nouvelle fois un certain nombre de femmes écrivains à découvrir les théories psychanalytiques, notamment celles des psychanalystes féministes (Hélène Cixous, Julia Kristeva, Luce Irigaray, entre autres). Le présent travail, basée sur la lecture d'une trentaine d'œuvres romanesques de treize auteurs (Can Xue 残雪, Chen Ran 陈染, Mo Yan 莫言, Yu Hua 余华, Zhang Xianliang 张贤亮, entre autres), **tente de souligner et d'analyser le discours psychanalytique qui s'y présente par six thématiques résonnant avec la psychanalyse :** la *stream of consciousness* ; la représentation des rêves ; l'écriture de la sexualité et du corps ; les relations familiales examinées sous l'angle de la perspective psychanalytique ; la narration du trauma ; les figures du psychologue.

Nous constatons dans un premier temps que la psychanalyse a contribué à l'évolution stylistique des romans. Si le *stream of consciousness*, considéré comme étroitement lié à la psychanalyse, est apparu dans le contexte chinois au départ comme un genre littéraire, les techniques de ce genre, comme le monologue intérieur et le montage temporel et spatial, sont devenues au fur et à mesure des procédés courants dans les textes littéraires.

Les découvertes psychanalytiques ont apporté de nouvelles thématiques à la littérature chinoise, telles que les figures du psychologue, le complexe d'Œdipe, entre autres. Ce qui est plus important, selon nous, c'est qu'elles ont permis aux auteurs de reprendre les thèmes classiques en les envisageant dans une perspective tout à fait inédite. Sous l'impact de ce qu'a découvert Freud par rapport au rêve, la façon de décrire les rêves se distingue de manière radicale des modèles précédents. Les contenus des rêves sont désormais riches de symboliques, notamment en étroite corrélation avec la sexualité. Ils constituent souvent la réalisation d'un désir refoulé et puisent leur source dans la vie à l'état de veille et dans les expériences de l'enfance.

En ce qui concerne les descriptions de la sexualité et du désir, il faut avant tout signaler que leur retour dans la littérature chinoise n'est pas sans rapport avec l'introduction de la psychanalyse en Chine. De plus, la façon de les aborder s'est également renouvelée de façon significative. On y constate bien des nouveaux éléments : la répression sexuelle, le sadomasochisme, le voyeurisme et l'exhibitionnisme, l'écriture du corps en tant que valorisation de la subjectivité féminine, entre autres.

Quand il s'agit de l'écriture des relations familiales, le complexe d'Œdipe et le complexe d'Électre sont devenus un repère incontournable. Leur présence, au lieu de se limiter à l'amour d'une fille pour le père ou à celui d'un fils pour la mère, se manifeste avec des variations très riches. De plus, les auteurs n'envisagent pas seulement les complexes du point de vue individuel, mais également du point de vue collectif, d'où les expressions de « parricide culturel » ou de « matricide culturel ».

Dans la narration du trauma, la psychanalyse a eu également un apport considérable. Il s'agit avant tout de la façon d'appréhender le trauma. Les écrivains intéressés par la psychanalyse renvoient en général la personnalité de leurs personnages fictifs aux expériences traumatiques d'enfance. Ce qu'ont développé les psychanalystes par rapport à l'état psychique des traumatisés a eu en plus un impact sur les procédés narratifs concernant le trauma. On y découvre par exemple des répétitions, des sauts dans le temps et dans l'espace, des voix de narration multiples, qui correspondent à un moi fragmenté.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Analyse et évaluation de la motivation des étudiants chinois apprenant le français à l'Université Normale de Changchun – étude de pratiques

JIAO Yang

École normale supérieure de Changchun, Chine



Directrice : Catherine Boré

Année : 2019

Type : Thèse de doctorat

Université : Université de Cergy-Pontoise, France

Discipline : Sciences du langage

Mots-clés : motivation, ATL, enseignement du français en Chine, AMTB de Gardner, didactique, évaluation continue

Résumé de thèse

La présente thèse analyse les conditions de variation des motivations des étudiants chinois apprenant le français à partir d'une adaptation de l'enquête de Gardner entre mars et décembre 2015. On s'est concentré sur l'enjeu affectant le plus la qualité de l'enseignement de la langue française : la motivation des apprenants. La particularité de cette recherche est l'application des approches motivationnelles en acquisition de la troisième langue (ATL), pour la première fois dans le contexte chinois de l'enseignement du français. À la suite de l'adaptation du modèle AMTB de Gardner, 184 questions ont constitué la banque de questions pour la production aléatoire de l'enquête. On a sélectionné une université publique chinoise comme lieu de recherche empirique et organisé trois passations pour observer la variation de la motivation : au début du semestre (point de départ), avant la fin du semestre et après les vacances. Plus de 180 étudiants du département de français ont participé à cette série d'enquêtes. On a comparé deux classes de chaque promotion dont l'une a pratiqué l'évaluation continue, l'autre non. Tout en recueillant, d'une manière quantitative dans chaque classe, les variations des réponses des étudiants au sujet de la motivation, on a démontré la supériorité de l'évaluation continue sur la motivation dans l'apprentissage du français. On a également procédé à une analyse différentielle et comparative de l'influence de facteurs motivationnels, comme le genre des étudiants, la situation familiale et géographique, le niveau d'éducation des parents, l'apprentissage précoce du français, et les rôles des

étudiants dans la classe. En faisant la synthèse des réponses des étudiants les plus motivés dans chaque classe, on a retrouvé les mêmes caractéristiques communes, ce qui nous semble constituer une première réponse sur la logique interne de la variation de la motivation dans l'acquisition du français.

Cette thèse de 336 pages est organisée en 8 chapitres, répartis en trois parties. La première partie présente le français en Chine - l'Historique et l'état des lieux ; la deuxième partie est consacrée au concept de motivation -construction d'une méthode d'approche ; la troisième partie aborde les résultats et analyses des enquêtes.

Notre travail comporte trois nouveautés académiques : d'abord, c'est la première fois que l'enquête de Gardner s'adresse à des étudiants chinois de français ; ensuite, c'est la deuxième enquête relative à la motivation des étudiants chinois de français après l'enquête de ZHENG en 1986. Beaucoup de situations ont changé en Chine parmi lesquelles l'économie, l'ouverture sociale, etc. Enfin, c'est la première fois qu'une thèse s'applique à la comparaison des motivations des étudiants qui sont évalués de façon continue et non continue.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Étude empirique sur la directionnalité de l'interprétation pour un nouveau modèle de formation des interprètes de combinaison français-chinois dans le cadre du programme de Master de traduction et d'interprétation en Chine

LI Yuanfei

Université des Études internationales de Shanghai, Chine

Directeur : CHEN Wei

Année : 2019

Université : Université des Études internationales de Shanghai, Chine

Discipline : Traductologie

Mots-clés : directionnalité en interprétation, qualité de l'interprétation, enseignement de l'interprétation, Master de traduction et d'interprétation, interprétation français-chinois

Résumé de thèse

La directionnalité en interprétation fait depuis longtemps l'objet de problématiques dans le monde de la traduction. Certains traductologues, en partant de la qualité de l'expression, pensent que la direction naturelle de la traduction/interprétation est de la langue B (première langue étrangère) vers la langue A (langue maternelle), alors que d'autres, en envisageant l'interprétation du point de vue de la réception du message, préconisent la direction de la langue A vers la langue B. Dans le contexte de la mondialisation et de la mise en œuvre des projet chinois tels que « Chinese culture going out » ou « la Ceinture et la Route », la Chine fait face à un marché de l'interprétation marqué par un changement significatif en matière de directionnalité, en particulier sur l'interprétation du chinois vers les langues étrangères. Ainsi, la présente thèse prend-elle comme point de départ la directionnalité en interprétation et tente d'étudier trois aspects principaux de celle-ci : le marché de l'interprétation, la qualité de l'interprétation et la formation des interprètes professionnels, dans l'espoir de trouver des propositions de remédiation à des insuffisances dans la formation actuelle des interprètes chinois-français du MTI.

Notre analyse empirique est principalement fondée dans le cadre de la Théorie interprétative de la traduction qui touche à la fois l'activité d'interprétation et sa pédagogie. D'autres théories, telles que celle de CAI Xiaohong concernant l'évaluation de la qualité de l'interprétation, celle de Teun Adrianus van Dijk sur

l'analyse du discours et celle de Daniel Gile sur les informations primaires et secondaires etc., sont aussi des appuis théoriques de notre recherche, notamment pour la conception des enquêtes et des tests, ainsi que pour l'analyse du corpus.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

La Réception de Milan Kundera en Chine (1985-2015)

LI Yingqian

Université des Études étrangères du Guangdong, Chine



Directeur : LIU Bo

Année : 2020

Type : Thèse de doctorat

Université : Université des Études étrangères du Guangdong, Chine

Discipline : littérature compare

Mots-clés : Milan Kundera, Chine, réception, horizon d'attente

Résumé de thèse

Si nous faisons une lecture rapide des œuvres de Milan Kundera publiées en France, il nous est facile de constater que l'écrivain divise simplement sa longue et complexe vie en deux périodes : le pays natal et l'exil. Cette présentation extrêmement simple, presque sarcastique, ne peut pour autant dissimuler la sagesse du romancier, ou affaiblir la puissance de sa création littéraire. Cette dernière attire, depuis les années 1980, l'attention particulière de la part des lecteurs et des experts chinois, et déchaîne par là même plusieurs vagues de lecture et de recherche en Chine. Notre thèse vise donc à étudier « la présence » de Milan Kundera en Chine en appliquant l'esthétique de la réception.

En premier lieu, nous avons présenté un bref aperçu de l'histoire de la traduction en Chine de la littérature d'Europe de l'Est, littérature des peuples « faibles et petits » qui a débuté au milieu du XIX^e siècle. Cela nous permet de répondre à ces problématiques : comment Milan Kundera est parvenu en Chine ? Et qui en sont les passeurs ? En deuxième lieu, nous avons approfondi nos analyses sur la traduction des œuvres de Milan Kundera en Chine. Nous nous concentrons sur *L'Insoutenable Légèreté de l'être*, le roman le plus connu de Milan Kundera en Chine. À travers la comparaison entre deux versions chinoises publiées dans différentes périodes, nous pouvons esquisser la trajectoire de la traduction de Milan Kundera en Chine. Considérant que les horizons d'attente des lecteurs chinois de Milan Kundera diffèrent les uns des autres, nous avons divisé la lecture et l'analyse du travail

de l'auteur en trois périodes : de 1985 à 1995 ; de 1996 à 2000 et de 2001 à 2015. Durant ces trois décennies, de nombreux spécialistes, chercheurs, écrivains et traducteurs chinois ont publié des essais ou des articles sur les thèmes, les formes et les idées esthétiques dans les œuvres de Milan Kundera. De nos jours, nous avons remarqué même la parution successive des monographies académiques sur Milan Kundera, ses œuvres et sa poétique du roman, réalisés par des chercheurs chinois. Ces travaux abondants contribuent beaucoup à élever le niveau de la recherche de la littérature étrangère en Chine et témoignent aussi l'évolution de la manière de travail des chercheurs chinois durant les trente années passées : de la critique impressionniste subjective à l'analyse méthodique.

L'évolution de la lecture de Milan Kundera en Chine n'est pas une simple histoire de lecture, mais plutôt une reconstruction de la littérature sous l'influence historique, culturelle, sociale et l'imagination individuelle des lecteurs au cours des trois décennies. Étant considérées en Chine comme une sorte de signe politique et de symbole de la petite bourgeoisie depuis les années 1980, les œuvres de Milan Kundera sont reconnues enfin par leur valeur esthétique. Les interprétations des Chinois sur Milan Kundera et ses œuvres qui illustrent une sorte de sa sinisation montrent également un fait indéniable : le texte littéraire, en tant que moyen de communication de type émetteur - récepteur, ne nous permet que de comprendre le Milan Kundera que nous pouvons comprendre.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Les erreurs pragmatiques chez des apprenants chinois spécialisés en français langue étrangère

LÜ Jiqun

Université des Études étrangères du Guangdong, Chine



Directeur : ZHENG Lihua

Année : 2020

Université : Université des Etudes étrangères du Guangdong, Chine

Discipline : sociolinguistique

Mots-clés : apprenant chinois de FLE, erreur pragmatique, erreur pragmlinguistique, erreur sociopragmatique, transfert pragmatique

Résumé de thèse

Il est primordial pour un locuteur de savoir utiliser la langue de manière appropriée dans une communication authentique afin de réaliser son objectif communicatif. La compétence pragmatique du locuteur attire donc une attention particulière chez les linguistes. Notre travail consiste à étudier des erreurs pragmatiques commises par les étudiants chinois spécialisés en FLE. Pour ce faire, nous avons construit d'abord un corpus avec des données collectées avec plusieurs méthodes comme observation participante, jeu de rôles et DCT. Nous avons analysé ensuite, à l'appui des théories de l'interlangue, des actes de langage et de la politesse, les erreurs pragmatiques aux niveaux linguistique et socioculturel. Et puis, nous avons essayé de creuser les origines de ces erreurs chez les apprenants chinois de FLE, et partant, nous avons avancé quelques propositions visant à améliorer la formation à la compétence pragmatiques des apprenants.

Ce travail nous permet de constater que les erreurs pragmatiques commises par les apprenants chinois de français entrent dans l'ensemble dans la bipartition de THOMAS qui distingue les erreurs pragmlinguistiques et les erreurs socio-pragmatiques. Les erreurs pragmatiques d'ordre linguistique se trouvent principalement à trois niveaux : la grammaire, le lexique et l'énoncé. Les erreurs d'ordre socioculturel se rapportent en général aux actes de langage rituels tels que la salutation, la présentation et l'utilisation des termes d'adresse, et à la gestion de face susceptible de porter atteinte soit à la face positive, soit à la face négative des

interlocuteurs. À part les erreurs pragmatiques de ces deux grandes catégories, nous avons également repéré des cas chevauchants qui se présentent sous forme d'erreurs pragmatolinguistiques mais qui, au fond, sont provoqués par des éléments socioculturels.

Quant aux origines des erreurs pragmatiques de nos apprenants chinois spécialisées en FLE, elles sont issues principalement du transfert pragmatique. Cela s'explique d'une part par l'insuffisance de nos enquêtés en connaissances pragmatiques et en compétence pragmatique en français et d'autre part par le manque de leur sensibilité à l'aspect pragmatique de la langue française. Tout cela est d'ailleurs étroitement lié à l'enseignement du français qu'ils ont reçu.

Nous constatons que différents facteurs interviennent, en se conjuguant, dans la détermination et le jugement des erreurs pragmatiques, que les critères appliqués au jugement des erreurs pragmatiques sont soumis à une forte subjectivité, et qu'il est difficile d'établir des critères objectifs et détaillés valables pour toutes les situations. Dans ce cas-là, il nous semble faisable de nous appuyer, dans la détermination des erreurs pragmatiques, sur un principe de base, tel que l'acceptabilité, qui sera complété par d'autres facteurs en fonction des cultures des deux interactants. Il s'agit donc des critères à la fois fixes et variables.

Notre travail cherche à contribuer aux recherches des erreurs pragmatiques tant sur le plan de la méthodologie que sur celui du contenu. Le recours au croisement de différentes méthodes nous a permis de construire un corpus de données authentiques et élicitées nous donnant une plus forte explicabilité du phénomène par rapport à la plupart des études déjà réalisées. En outre, notre travail fait partie des rares études sur les apprenants des langues étrangères autres que l'anglais.

Synergies Chine n° 15 / 2020



Annexes



Profils des contributeurs



• Préfacier •

Jacques Cortès est Professeur émérite de l'Université de Rouen (Linguistique générale, Linguistique française et Didactologie des Langues-cultures). Après une carrière à l'étranger (Algérie, Japon, Maroc, et Zaïre pour l'Unesco), il a dirigé le CREDIF (Centre de Recherches et d'Études pour la Diffusion du Français, à l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud, de 1973 à 1986, puis le French American Institute for International Studies (FAIS) pour le compte de la Mission Laïque Française, de 1986 à 1989, créant et animant, pendant 3 ans, à partir de Houston (Texas) la revue *Pages d'Écritures* (27 numéros publiés). Nommé Professeur à l'ENS de Saint-Cloud en 1983, il demande et obtient quelques années plus tard sa nomination à l'Université de Rouen où sa présence et sa compétence permettent la création d'un Institut de Français Langue étrangère dans le cadre du DESCILAC (Département des Sciences du Langage et de la Communication). En 1998-99, il fonde le GERFLINT (Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale), Programme mondial de diffusion scientifique francophone en réseau qui compte aujourd'hui une trentaine de revues internationales et une collection scientifique. Disciple d'André Martinet pour la linguistique Générale, il est co-auteur de la Grammaire Fonctionnelle du Français (Didier). Il se réclame aujourd'hui de la pensée d'Edgar Morin et défend avec conviction la théorie de la complexité, notamment pour toutes les recherches scientifiques touchant à l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures étrangères. Nombreuses publications en France et à l'étranger.

• Coordinateurs scientifiques et auteurs •

FU Rong est Professeur titulaire et Directeur de thèse à l'Université des Langues étrangères de Beijing. Parmi ses principales fonctions et responsabilités actuelles, il est vice-président du Conseil national pour le Pilotage de l'E/A supérieur du français en Chine, ministère de l'Éducation depuis 2018, vice-président de la Commission française de l'Expertise des Interprètes et traducteurs de français en Chine, ministère des Ressources humaines depuis 2010, Co-Rédacteur en chef de la revue française de Didactique des Langues étrangères *Synergies Chine* depuis 2003, Membre du Conseil de lecture/d'orientation de la revue française *Études de Linguistique appliquée (ELA)* depuis 2003. Décoré de Palmes académiques françaises en 2008. Sur la didactique générale des langues-cultures et la traduction, il a accompli plus d'une quarantaine d'ouvrages et articles publiés en Chine comme en France.

Frédérique Penilla est attachée de coopération éducative à l'Ambassade de France en Chine. Professeure agrégée, docteure en sciences du langage et qualifiée aux fonctions de maître de conférences, elle a enseigné en Australie et en France avant d'être chargée de la coopération linguistique en Corée du Sud et au Maroc. Elle préside la conférence des directeurs de centres universitaires de FLE (ADCUEFE) et a été directrice du Centre de linguistique appliquée (CLA) de l'Université de Franche-Comté.

• **Auteurs d'article** •

Tatiana Aleksandrova est maître de conférences en sciences du langage à l'Université Grenoble Alpes (UGA), France. Ses recherches se centrent sur les influences translinguistiques, l'analyse textuelle, les stratégies discursives.

Catherine David est maître de conférences en didactique du FLE/S à l'Université Aix-Marseille, rattachée au Service universitaire de FLE et au Laboratoire Parole et Langage (LPL, UMR 7309) depuis 2017 Université Aix-Marseille, France.

ZHOU Li est professeure de français à l'Université de Technologie de Wuhan (Centre d'études francophones), Chine. Ses recherches portent sur la didactique de la langue-culture française.

YUN Bingjie est étudiante en M3 de didactique du FLE à l'Université de Technologie de Wuhan (Centre d'études francophones), Chine.

LI Xiaoguang est enseignante-chercheuse de français et doctorante en didactique des langues-cultures à l'Université des Langues étrangères de Beijing, Chine. Spécialisée en français et en traduction, elle y enseigne le français depuis 2011.

LI Hongfeng est Professeur titulaire et directrice de recherches (master et doctorat). Depuis septembre 2019, elle est devenue doyenne de la Faculté d'Études africaines de l'Université des Langues étrangères de Beijing (BFSU) en Chine après avoir été directrice du Centre d'études québécoises à BFSU de 2005 à 2019. Docteur en histoire et en langue et littérature françaises à compter de 2001, elle a mené et dirigé des travaux de recherche sur les relations internationales, la francophonie, et la didactique des langues-cultures avec une quarantaine de publications en Chine et à l'étranger.

CHEN Guangfeng est titulaire d'un doctorat en linguistique appliquée française à l'Université de l'Alberta (Canada) en 2017. Elle est actuellement professeure adjointe à l'Université du Hunan (Changsha, Chine). Ses recherches portent notamment sur la didactique du français langue étrangère, la sociolinguistique et l'analyse du discours.

ZHOU Yikai est étudiant en Master de linguistique appliquée à l'Université du Hunan, Chine.

Nadia Redjda est doctorante en didactique des langues de l'Université de Bejaia, Algérie et membre du laboratoire LAILEMM. Ses recherches portent sur l'enseignement des genres médiatiques dans l'enseignement secondaire.

Amar Ammouden est maître de conférences en didactiques des langues à l'Université de Bejaia, Algérie et membre du laboratoire de formation en langues appliquées et ingénierie des langues en milieu multilingue (LAILEMM).

Li Lu est docteur en tourisme et maître de conférences à l'Institut des Langues étrangères de l'Université Sun Yat-sen (Chine). Ses intérêts de recherche portent sur le FOS, L3 acquisition et la communication interculturelle.

GE Changyi est professeur de français et doctorant en littérature française et comparée à l'Université des Etudes internationales du Sichuan (Chongqing, Chine). Ses recherches portent principalement sur la littérature des écrivains français d'origine chinoise.

ZHANG Mingyan est doctorante en littérature française à l'Université Jean Moulin Lyon 3, France. Ses recherches sont axées sur genres littéraires et récits de voyage, les échanges culturels entre la Chine et l'Occident.

XIANG Weiwei est docteur en littérature française et francophone de l'Université de Strasbourg, et maître de conférences en littératures francophones à l'Université de Shanghai Chine. Elle s'intéresse aux études francophones, en particulier à la francophonie chinoise.

WANG Beili, docteur de littérature française et spécialiste de la littérature épistolaire française, est enseignante de français à l'Université des Études internationales de Shanghai.

CHEN Jing, Université des Études internationales de Shanghai, est doctorante en langue et littérature française. Ses recherches portent sur la peinture chinoise dans les œuvres de François Cheng.

PANG Maosen est doctorante en Sciences du langage, à l'Université de Nanjing et Sorbonne Université. Ses intérêts de recherche se concentrent sur la sémiologie et la linguistique ainsi que la didactique du français.

XIA Xiaoxiao est docteur en sciences du langage, maître de conférences de l'Institut des langues étrangères de l'Université Sun Yat-sen (Chine). Ses intérêts de recherche se centrent sur la sémantique et la pragmatique liés à l'enseignement/apprentissage de la langue française.

SUN Yue est maître de conférences à l'Université de Finances et d'Économie de Nanjing en Chine. Docteur ès lettres de l'Université de Wuhan, il a pour intérêt de recherche la théorie et la pratique de la traduction de la civilisation chinoise en français, la sinologie française et la linguistique contrastive sino-française.

MENG Yali, diplômée en doctorat de l'Université Toulouse-Jean Jaurès et l'Université des Études internationales de Shanghai en 2017, est enseignante de français à l'Université des Études internationales du Zhejiang en Chine. Le domaine de ses recherches concerne notamment l'histoire contemporaine de France.

• **Auteurs des résumés de thèse** •

GUO Lanfang est diplômée en doctorat de littérature de l'Université de Paris Diderot et enseignante de français à l'Université de Xiamen, Chine.

JIAO Yang est diplômé en 2019 en doctorat de sciences du langage de l'Université de Cergy-Pontoise (France) et professeur de français à l'École normale supérieure de Changchun, Chine.

LI Yuanfei est docteur ès lettres de l'Université des Études internationales de Shanghai. Ses intérêts de recherche portent sur la traductologie, notamment l'interprétation, la formation des interprètes et la didactique de l'interprétation.

LI Yingqian est diplômée en 2020 en doctorat de littérature française de l'Université des Études étrangères du Guangdong.

LÜ Jiqun est docteur ès lettres et professeur adjoint à l'Université des Études étrangères du Guangdong. Ses intérêts de recherche portent sur la pragmatique et la communication interculturelle.

Projet pour le n° 16, Année 2021



Coordonné par LI Keyong

(Université des Études Internationales du Sichuan, Chine)

Notre revue a connu une modification quant à l'organisation de ses rubriques : au lieu d'être thématique, elle a fixé, à partir de 2020, cinq rubriques régulières, respectivement intitulées :

- > Didactique des langues-cultures ;
- > Sciences du langage ;
- > Littératures francophones ;
- > Traductologie ;
- > Études francophones.

À part les articles de recherche, notre revue accueille des comptes rendus variés de séminaires, de congrès et de formations d'enseignants organisés dans l'année en cours. Sont les bienvenues également les notes de lecture et les résumés de thèses en sciences humaines en général, en linguistiques et en didactique des langues-cultures en particulier récemment soutenues, aussi bien en Chine qu'à l'étranger.

Les propositions de contribution au projet devront suivre la politique éditoriale générale du GERFLINT, la politique éditoriale de la revue Synergies Chine et se conformer, dès le premier envoi du texte, aux consignes et aux spécifications rédactionnelles qu'exige la revue.

> Un appel à contributions, suivi des normes rédactionnelles et des renseignements sur le fonctionnement éditorial de la revue, a été lancé en juillet 2020.

> La date limite de réception des articles corrigés est le 10 juin 2021.

> **Contacts pour information, envoi des propositions et articles :**

likeyong@sisu.edu.cn

puzhihong@hotmail.com

furong@bfsu.edu.cn

Consignes aux auteurs



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

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

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en chinois puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé. Les mots-clés seront séparés par des virgules et n'auront pas de point final.

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

10 L'article doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page. Comptes rendus et entretiens seront en langue française.

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

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

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

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

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

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

17 Pour un ouvrage

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

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

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

18 Pour un ouvrage collectif

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

19 Pour un article de périodique

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

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

21 Les textes seront conformes à la typographie française.

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

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

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

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

25 Une fois éditée sur gerflint.fr, seule la version « PDF-éditeur » de l'article peut être déposée pour archivage dans les répertoires institutionnels de l'auteur exclusivement, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. L'archivage de numéros complets est interdit. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue. Par ailleurs, les Sièges, tant en France qu'à l'étranger, n'effectuent aucune opération postale, sauf accord entre le Gerflint et un organisme pour participation financière au tirage.



Synergies Chine, n° 15 /2020
Revue du GERFLINT
Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale

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

Président d'Honneur : Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

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

PUBLICATIONS DU GERFLINT

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest	Synergies Monde
Synergies Afrique des Grands Lacs	Synergies Monde Arabe
Synergies Algérie	Synergies Monde Méditerranéen
Synergies Argentine	Synergies Pays Germanophones
Synergies Amérique du Nord	Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Brésil	Synergies Pays Riverains du Mékong
Synergies Chili	Synergies Pays Scandinaves
Synergies Chine	Synergies Pologne
Synergies Corée	Synergies Portugal
Synergies Espagne	Synergies Roumanie
Synergies Europe	Synergies Royaume-Uni et Irlande
Synergies France	Synergies Russie
Synergies Inde	Synergies Sud-Est européen
Synergies Iran	Synergies Tunisie
Synergies Italie	Synergies Turquie
Synergies Mexique	Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Site officiel : <https://www.gerflint.fr>

Webmestre : Thierry Lebeaupin (France)

Synergies Chine, n° 15 / 2020

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

© GERFLINT - Sylvains-les-Moulins - France - Copyright n° ZSN6FE3

Bibliothèque Nationale de France

Identifiant pérenne ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696471q>

Décembre 2020

GERFLINT

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

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Ce 15^e numéro est la première édition non thématique de *Synergies Chine*. Celle-ci donne à voir un large panorama des courants et objets de recherche sur la langue française dans le monde universitaire chinois à travers différentes approches et disciplines. Comme il se doit, la didactique des langues et des cultures y prédomine, et une large place y est faite aux littératures et études francophones. La linguistique n'est pas oubliée et l'analyse de discours, la lexicographie et la traductologie sont tour à tour convoqués pour éclairer le champ des sciences du langage.